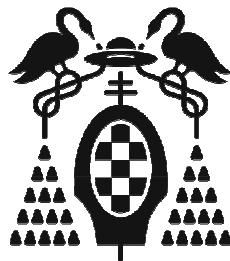


**LAS ESTRATEGIAS, ACTIVIDADES Y TAREAS DE  
ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE COMPRENSIVO DE LA  
HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES.  
CASOS CHILENOS.**

**ANDONI ARENAS MARTIJA**

**DIRECTORA: DR. LEONOR MARGALEF GARCÍA**



**UNIVERSIDAD DE ALCALÁ  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA  
ALCALÁ DE HENARES 2009**



*A Paty y Paula*

*A tod@s con los que  
he logrado ser profesor,  
en Isabel a tod@s ell@s*



## Agradecimientos

El/la que lea estos agradecimientos verá una larga lista de personas que sin su apoyo, interés y guía esta tesis no habría sido posible ni concretable. Aunque el fruto es de mi exclusiva responsabilidad por lo aquí dicho sin las acciones y emociones de los aquí tan brevemente reseñados, otra canción se hubiera escuchado o, definitivamente, no hubiera habido canción:

Nunca todas las palabras y gratitudes serán suficientes y claras para señalarte que sin ti esto no podría haber sido ni siquiera imaginado. Por el tiempo involucrado, por la distancia y los dolores, por creer en mis capacidades, y porque esto fuera, finalmente una aventura de dos; gracias Paty.

Espero poder devolverte parte del tiempo robado y que este proceso me haya dado algo de sabiduría para poder compartirla contigo; gracias Paula.

Me hablaste de la beca Miguel de Cervantes, hiciste lo posible para que llegaran los papeles virtuales, me abriste la puerta de tu hogar y me diste el espacio familiar tan apreciado en la lejanía, señalándome muchas claves de la vida a la española; gracias Tere.

Los invadí con mi presencia, ocupé sus espacios. Ver fútbol, salir en bici o ir al cine fue solo una pequeña retribución. Mi casa será siempre la suya; gracias Pablo y Sebastián.

De mayor ya no esperaba aprender tanto de una sola persona. Mantener el rigor profesional y cultivar las relaciones humanas se ha hecho posible, ser crítica y no amarga. A eso debo la guía certera y rigurosa, la confianza profesional, los sueños pedagógicos compartidos y el poder trabajar en equipo, siempre el afecto y saber a la mano; gracias Leonor.

Cuando uno esta lejos de su tierra, es decir, de sí mismo, uno agradece los compañeros y compañeras de ruta, esas personas que Dios y el destino sentaron junto a ti en la misma sala. Celebro hoy el recorrido por La Mancha, las cañas, la ampliación del vocabulario hispanoamericano, la risa en lo superficial, el acompañamiento discreto en las penas, el poder cocinar para ustedes, el respecto a los hábitos, la confianza en el estudio y las noches por Madrid; gracias Alejandro, Natalie, Otto, Rossy y Beatriz.

En el mismo camino hay algunas personas con las que uno comparte también los mismos intereses académicos y las mismas posturas, en este caso, pedagógicas, así como la fortuna de poder trabajar juntos. Gracias Natalie por tu despliegue en el trabajo, ahora se que siempre se puede hacer algo más y mejor; a tu obsesión por lo perfecto y por tu mérito de hablar de lo que sabes. Gracias Rossy, por el tiempo compartido, por ser la combinación mágica de profundidad y sencillez, ojala algún día aprenda a decir tanto con tan pocas palabras y que tan pocos actos sean tan significativos, por leer estás miles de palabras en su versión final y como siempre por dar consejo certero.

A Paula y Pilar, profesoras que me permitieron, con amplia generosidad y riqueza profesional “indagar” en sus prácticas pedagógicas. Ojala esta tesis sea un aliento para seguir adelante. Gracias.

Me apoyaron en distintos momentos y circunstancias sin dilación y sin preguntas autocentradas, como si fuera un acto de fe y de esperanza. Gracias suegros, papá y hermanos: Xavier, Diego, Sebastián. Gracias José Miguel, Mónica, Pablo, Don Álvaro, Edison, Evelyn, Eugenio, Cecilia, Myriam, Juan Pablo, Carina, Karen, Rodrigo. Además a mi madre por su fe pedagógica, su apoyo constante y por leer-comentar el último borrador; gracias por siempre.

A Manuel Silva por conseguirme esos artículos originales tan esquivos, gracias. A Daniela por ayudarme a aclarar los últimos procedimientos administrativos sobre la tesis y su presentación, gracias. A la profesora María Inés Gutiérrez y la traductora Loreto Lavín por su inestimable ayuda en la traducción al inglés del resumen.

Por permitirme la experiencia de trabajar mientras se estudia, por tratar de involucrarme en todo lo que hacías, por la confianza y responsabilidades que me asignaste, por el amplio y certero debate desde la academia a la cafetería pasando por el fútbol y la política, gracias Mario.

Por la rebeldía innata, por esa actitud que es más de compañero que de catedrático, también por el fútbol pero sobre todo por llevarme a Pelouro: donde es posible, porque eso cambió mucho en mí, gracias Gonzalo.

Compañero en el pregrado, casi todo lo que se sabe sobre la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales lo aprendí de ti, en los trabajos que realizamos juntos y en los programas de formación que me invitaste a realizar en conjunto, por la ambición del cambio; gracias Nelson.

Por permitir guiarnos y ayudarnos en sus tesis, por realizar un trabajo colectivo, porque eso permitió afinar mis ideas y desarrollar mi trabajo, por verlo hoy en pleno desarrollo profesional; gracias César, María José y Angélica.

A las profesoras Pilar La Casa y Marimar Del Pozo por la coordinación del programa de doctorado, su acogida y su permanente preocupación, gracias. Al Profesor Antonio Molero, por su sustantivas orientaciones académicas al comienzo del programa y por la “otra” historia, gracias.

A la Universidad de Alcalá por la concederme la Beca Miguel de Cervantes, en 5º Centenario de publicación del Quijote de La Mancha y al Banco Santander Hispánico por financiarla, gracias. A la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por su respaldo institucional y su apoyo económico, gracias.

## Summary

Though this investigation it is hoped to contribute to de scholastic education of the history and the social sciences in Chile, in order to have a more comprehensive glance of what it is really happens in the classroom to teach and learn this disciplines, and so this can be a contribution to a high cognitive demands of the curriculum. The investigation makes it possible from pedagogical practices of educational of elementary and secondary schools in the cities of Valparaíso and Viña del Mar. It was possible due to the investigations of the strategies, activities and tasks of the educational learning to facilitators the understanding of the students.

From this analysis it is considered than the use of certain activities or tasks of educational learning allows to see the senses and purposes of their own pedagogical practices as well as the real opportunities that each students have to understand the history, geography and others sciences. This opportunities occurs, according to the studied cases, when it is favoured and have the opportunity to carry out their own thought of each discipline involving the teachers and students in the development of the academic tasks with educational purpose, even if these are simples and traditional like the orals explanations supported in complex or specific questions and answers like the development of a historical story.

To understand why certain strategies, activities or tasks offers more opportunities to learn it is required to study the routines and context that life give you. The existence or the routines well defined formalize in a different ways of teaching and learning history and Social History. In these ways the activities and tasks plays an important role overhang among them, those that make it possible a work of a great cognitive exigency that inclines to the development and it is supported with instruments and specific didactic resources. To make this activities and tasks with these distinguishing senses the participation of the students in greater, the creativity of the products made by them increases and they progress better in their curricular goals. Several of the instruments and resources studied were repeated in different cases: la webquest, the summary pictures or the synthesis, as well as the use de questions and their own routines of works; nevertheless there are

differentiations, but antagonism respect to the potentialities for the comprehensive learning whereupon display each of them.

From these discoveries we drew a new formulation of the concepts of the strategies, activities and tasks, checking the use and sense of them in the classroom are teachers and students that they are part of big network of social-educative meanings, glimpsing a possible explanation between epistemology of Social Science that it is teaching and learning and the epistemology of its education and learning.

The investigation was developed from a interpretative perspective, following a explanatory design. It is worked in a preliminary boundary of the problem, in the elaboration or a referential theoretical frame and in the creation of dimensions and categories of analysis. For the analysis we used de meaning (explanatory and with structure) and the triangulation (of data, methodological and theoretical). The techniques and instruments used in the collection of data were: in depth interview, focal group, semi-structured interview, non-structured interview, notes of field, records, didactic audio-video recording, photographies, educational materials, finals reports of formation process, evaluations instruments, evaluations results. All of these helped us to see lots of educational watching to the teachers and students looking with those that we made in classroom y also the intrinsic possibilities for the comprehensive learning.



## ÍNDICE

Dedicatoria  
Agradecimientos  
Resumen - Summary  
Índice  
Índice de Figuras

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>21</b>
1. Introducción	22
2. Puntos de Partida	23
3. El Carácter Educativo de la Relación entre Enseñanza y Aprendizaje	24
3.1. La Virtualidad de la Enseñanza	26
4. La Complejidad del Aprendizaje y la Comprensión	27
4.1 La Enseñanza como Mediadora del Aprendizaje de los Alumnos/as	28
4.2 El Núcleo de la Práctica Pedagógica del Profesor/a	28
5. Problema, Preguntas, Objetivos y Propósitos de la Investigación	29
6. El Aprendizaje como Comprensión	35
6.1 El Aprendizaje Humano	35
6.2 Las Múltiples Formas de Entender el Aprendizaje	37
6.3 Las “Renovadas” Formas de Entender el Aprendizaje	43
6.4 El Aprendizaje Comprensivo	46
6.5 Señas de una Enseñanza para Aprendizajes Comprensivos	52
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL</b>	<b>57</b>
1. Introducción	58
2. La Enseñanza como Mediadora del Aprendizaje de los Alumnos/as	58
2.1 Virtualidad de la Enseñanza como capacidad para producir Aprendizaje	58
2.2 El Rol Posibilitador de Profesor/a	60
2.3 El Alumno como Estudiante	62
2.4 El Aula como un Espacio Humano, Relacional y Formativo	63
2.5 El Docente como Aprendiz	64
2.6 La Reflexión: la Relación Teórica Práctica	65
3. Las Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza	68
3.1 Las Estrategias y Actividades de Enseñanza como Núcleo de la Práctica Pedagógica	69
3.2 El Contenido de la Práctica del Docente	70
3.3 El Modelo de Doyle: Las Tareas Escolares como Sistema	70
3.4 Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza	75
3.5 La Mediación de las Estrategias y Actividades de Enseñanza en el Aprendizaje	85
3.6 De Estrategias/Actividades de Enseñanza a Estrategias/Actividades para el Aprendizaje	89
3.7 Postura Sobre lo que Se Debería Enseñar y Por Qué	95
4. Las Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza en la Enseñanza de Historia y las Ciencias Sociales	97
4.1 Profesores/as y Estrategias que Median en el Aprendizaje Comprensivo de la Historia y de las Ciencias Sociales	97
4.2 Prácticas Innovadoras en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales	101
4.3 El Aprendizaje Comprensivo de la Historia y las Ciencias Sociales	103
4.4 Estrategias que Posibilitan Aprendizajes Comprensivos de la Historia y Ciencias Sociales	107

<b>CAPÍTULO III. EL PROCESO METODOLÓGICO</b>	<b>117</b>
1. Introducción	118
2. Diseño Metodológico de la Investigación	118
2.1 Enfoque Metodológico	118
2.2 Método de Investigación	121
2.3 Plan de Trabajo	124
3. Fases Metodológicas de la Investigación	125
3.1 Fases de Recolección	125
3.2 Fases de Análisis	127
4. El Análisis Propuesto	129
4.1 Estrategias de Análisis	129
4.2 Análisis de Contenidos	129
4.3 Triangulación	131
5. Dimensiones y Categorías de Análisis	133
5.1 Determinación Teórica-Experencial de las Dimensiones y Categorías de Análisis	133
5.2 Formulación de las Dimensiones y Categorías de Análisis	134
5.3 Relación Preguntas de Investigación - Objetivos de Investigación - Dimensiones y Categorías de Análisis	137
6. Los Datos y su Recolección	139
6.1 Los Datos	139
6.2 Las Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	141
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN</b>	<b>147</b>
1. Introducción	148
2. Fase 1 de Análisis	148
2.1 Análisis por Categorías Dimensión A	149
2.2 Análisis por Categorías Dimensión B	156
2.3 Análisis por Categorías Dimensión D	159
2.4 Análisis por Categorías Dimensión C	161
2.5 Reformulación General de Categorías de las Dimensión C	170
3. Fase 2 de Análisis	171
3.1 Análisis Profesora 1	172
3.2 Análisis Profesora 2	184
3.3 Análisis Profesor 3	196
4. Fase 3 de Análisis	208
4.1 Caso 1	208
4.2 Caso 2	228
<b>CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES</b>	<b>251</b>
1. Introducción	252
2. Sobre el Foco de Investigación	252
3. La Compleja Red de Significados Culturales	254
4. La Epistemología de lo Enseñando y de su Enseñanza	255
5. La Valoración de Enseñar y Aprender Historia	257
6. El Peso y Determinación de los Procedimientos de Evaluación	259
7. Resignificación de los Conceptos	260
8. Las Estrategias, Actividades y Tareas que Posibilitan Aprendizajes Complejos	261
9. La Doble Comprensión	267
10. La Formación Docentes	267
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>269</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>289</b>

## Índice de Figuras

Figura II.1 El Ciclo Reflexión Transformación en la Práctica Educativa	66
Figura II.2 Centralidad de las Estrategias en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje	76
Figura II.3: Procesos Cognitivos Posibles de Desarrollar Mediante el Uso de Estrategias	80
Figura II.4 Tipos de Estrategias y Enfoques de Aprendizaje	85
Figura II.5 ¿Cuáles son las Mejores Formas de Aprender?: Alternativas	91
Figura II.6 Orientaciones y Sentidos de Práctica Innovadora y Tradicionales en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares.	102
Figura II.7 Desafíos de la Complejidad del Currículo y los Cambios Epistemológicos	104
Figura II.8 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos 3º Medio	105
Figura II.9 Aprender Con y Sin Evidencias	108
Figura II.10 Procedimiento y Estructura del Taller de Historia en el Aula	114
Figura III.1. Cuadro Resumen del Diseño Metodológico	119
Figura III.2 El Proceso Metodológico de la Investigación	125
Figura III.3: Fases de la Recolección de Datos	126
Figura III.4: Fases del Análisis	127
Figura III.5.a Categorías de la DIMENSIÓN A: Estrategias, Actividades y Tareas Escolares	134
Figura III.5.b Categorías de la DIMENSIÓN B: Implicancia (mediación)	135
Figura III.5.c Categorías de la DIMENSIÓN C: Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares	136
Figura III.5.d Categorías de la DIMENSIÓN C: Rol del Docentes y del Estudiante en la Enseñanza - Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares	137
Figura III.6. Relación Preguntas de Investigación - Objetivos de Investigación - Dimensiones y Categorías de Análisis. Nivel General.	138
Figura III.7. Relación Preguntas de Investigación - Objetivos de Investigación - Dimensiones y Categorías de Análisis. Nivel Específico.	139
Figura III.8. Características de los Datos y los Instrumentos - Técnicas de Recolección	140
Figura III.9. Relación Dimensiones-Categorías-Instrumentos-Datos	142
Figura IV.1 En lo que Trabajan los/las estudiantes	149
Figura IV.2 Evaluación del Trabajo Escolar	151
Figura IV.3 Los Contenidos Curriculares del Trabajo Escolar	153
Figura IV.4 Implicancia del Estudiante	156
Figura IV.5 Implicancia del Docente	158
Figura IV.6 Conducción Flexible y con Propósito del Docente	160
Figura IV.7 Calidad del Pensamiento Desarrollado	161
Figura IV.8 Ficha Análisis de la Dimensión C. Caída del Imperio Romano de Occidente	173
Figura IV.9 Ficha Análisis de la Dimensión C. Pruebas Atrasadas sobre la Cultura Grecolatina	174
Figura IV.10 Ficha Análisis de la Dimensión C. Trabajo Grupal: Continuidad y Cambio en la Europa Medieval	176
Figura IV.11 Modelo Síntesis Profesora 1	183
Figura IV.12 Ficha Análisis de la Dimensión C. Cuadro Resumen de las Etapas de la Independencia de Chile	186
Figura IV.13 Ficha Análisis de la Dimensión C. Explicación Verbal de los Factores de la Independencia de Chile	188
Figura IV.14 Ficha Análisis de la Dimensión C. La Rutina una Clase	189

Figura IV.15 Modelo Síntesis Profesora 2	195
Figura IV.16 Ficha Análisis de la Dimensión C. Explicación Verbal sobre la División de Alemania	197
Figura IV.17 Ficha Análisis de la Dimensión C. Preguntas y las Consecuencias de la 2º Guerra Mundial	199
Figura IV.18 Ficha Análisis de la Dimensión C. La Secuencia Didáctica	201
Figura IV.19 Modelo Síntesis Profesor 3	207
Figura IV.20 Modelo Síntesis Caso 1	227
Fotografía 1. Disposición de un Grupo de Trabajo al Desarrollar el Cuadro Comparativo	247
Fotografía 2. Disposición General de la Sala durante la Elaboración el Cuadro Comparativo	248
Figura IV.21 Modelo Síntesis Caso 2	250
Figura V.1 Relaciones entre la Epistemología de la Historia y la Epistemología de su Enseñanza.	256
Figura V.2 Sistematización de la Tareas Académicas según su Potencial de Aprendizaje Comprensivo y su Grado de Implicancia.	262

## INTRODUCCIÓN

“(…) NOS DIJERON CUANDO CHICOS JUEGUEN A ESTUDIAR  
LOS HOMBRES SON HERMANOS Y JUNTOS DEBEN TRABAJAR  
OÍAN LOS CONSEJOS EN LOS OJOS DEL PROFESOR  
HABÍA TANTO SOL SOBRE LAS CABEZAS  
Y NO FUE TAL VERDAD PORQUE ESOS JUEGOS AL FINAL  
TERMINARON PARA OTROS CON LAURELES Y FUTUROS  
Y DEJARON A MIS AMIGOS PATEANDO PIEDRAS  
(…) BAJO LOS ZAPATOS BARRO MÁS CEMENTO  
EL FUTURO NO ES NINGUNO DE LOS PROMETIDOS EN LOS 12 JUEGOS  
A OTROS ENSEÑARON SECRETOS QUE A TI NO  
A OTROS DIERON DE VERDAD ESA COSA LLAMADA EDUCACIÓN  
ELLOS PEDÍAN ESFUERZO ELLOS PEDÍAN DEDICACIÓN  
Y PARA QUE PARA TERMINAR BAILANDO Y PATEANDO PIEDRAS”.

LOS PRISIONEROS (1986)<sup>1</sup>

A fines de los ‘80 el grupo de rock chileno Los Prisioneros expresaba el hastío no solo a un régimen autoritario y a una década perdida, sino que además, a un modo de ser y de convivir que se estaba instalando en la sociedad chilena, a una “*estrechez de corazón*” que agobiaban los anhelos de las generaciones que habían vivido el golpe militar del 11 de septiembre de 1973 siendo niños, niñas y adolescentes. Generaciones de la que yo soy parte.

Años después, 1990, ya instalada la democracia y recién ejerciendo como docente me di cuenta que no solo nos habían apartado de los derechos ciudadanos sino que además había configurado una sociedad en escala de grises, autocentrada en el logro individual herencia del instintito de sobrevivir, del no pensar divergentemente. Verdaderamente habían apartado a los jóvenes de sus anhelos desde la raíz: la puerta ancha de la educación<sup>2</sup> que no recogía ni conducía las expectativas de ser feliz. En lo particular yo había pasado los ‘80 como alumno: había empezado la década en el último año de la primaria y la terminaba egresando de la universidad. Era un privilegiado.

Es fácil constatar que la educación es una tremenda oportunidad personal y un factor de desarrollo social así como un factor de reproducción de las desigualdades y una limitante de lo que podemos y queremos ser.

---

<sup>1</sup> De la canción “El baile de los que sobran”, en el Álbum “Pateando Piedras”, <http://www.geocities.com/sunsetstrip/cabaret/9928/letpateando.htm#Baile>, 1 de julio 2009.

<sup>2</sup> Desde mediados de los años 60, el sistema educativo chileno ha tenido una amplia y creciente cobertura geográfica y demográfica. Cuestión a parte ha sido la calidad.

Hoy en medio de una democracia “institucionalizada” y de un sistema económico “exitoso” que lleva años de crecimiento económico, de reducción de la pobreza y que soporta bien los embates de la crisis económica<sup>3</sup>; el reclamo expresado por Los Prisioneros es más vigente que nunca. Porque el reclamo de décadas atrás por ser parte y tener parte sigue siendo el reclamo de los principales actores del sistema escolar: los/las alumnos/las y los/las profesores/as. Esto no es solo una invocación a dejarnos hacer sino que además, y quizás, sobre todo a asumir el rol que nos toca: ser estudiantes y maestros. Como se verá en el desarrollo de esta tesis “una mejor educación” es posible cuando docentes y estudiantes se involucran en los procesos de enseñar y aprender trabajando intencionadamente e intensamente en ello.

Pero como nadie puede estar más allá de sus circunstancias si no se trabaja en ellas, la propia vida de Los Prisioneros como grupo musical se llena de dolores, traiciones y mercantilismo así como nuestra democracia en un despliegue económico no visto antes aumenta las diferencias económicas, segrega culturalmente y divide por el poder de acceder al consumo. Es por ello que hoy es más necesario que nunca mirar lo que pasa en las aulas y su intrincado potencial formador para la vida.

No hay que ser ingenuo para creer que los cambios del aula darán por sí solos, en automático, con un cambio en el sistema social pero tampoco escudarse en ello para no intentar la resignificación de lo que sucede en el aula.

Cuando en mayo de 2006 estuve en la escuela de O Pelouro vi que era difícil y posible. Ideas que había tenido y que había puesto en práctica, experiencias que conocía, las cosas que había estudiado, una multitud de esfuerzos de docentes y profesores de mi país, aquí se plasmaban en una sola escuela. A mi juicio esto era posible porque había claridad de propósitos, fundamentos teóricos consistentes, trabajo en equipo, formación profesional profunda y consistente, diseños de aula específicos, una práctica continua y reflexiva con una alta dosis de esfuerzo, perseverancia y sacrificio. Pero sobre todo es porque allí profesores, niños/as y jóvenes trabajan juntos, y en muchos momentos esta relación estrecha permite la decisión sobre los estados de avance y sobre la continuidad de lo que sucede en el aula; las diferencias entre un enseñar y un aprender parecen más difusas.

---

<sup>3</sup> Escribo esta introducción en Septiembre de 2009.

Por el contrario hay muchos eventos y ejemplos que hablan de lo poco posible o definitivamente de lo imposible. Algunos de estos son: la frustración docente, los contextos institucionales desentendidos de lo educativo, la pobreza y su uso como justificación, la falta de expectativas, la búsqueda de resultados inmediatos, el eslogan de la calidad sin la disposición para ello y la ausencia de una didáctica para el Aprendizaje.

Las escuelas chilenas tienen todas las virtudes y todos los dolores del Chile de hoy, tienen todas las frustraciones y las esperanzas de una democracia que no se profundiza, en muchas de ellas hay muchos Pelouros. Mirarlas desde la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales no es solo mirarla desde una “materia escolar” sino que además de la Enseñanza y el Aprendizaje de lo que somos y lo que no en su perspectiva, temporal, espacial y cultural. Era entonces mi deseo mirar lo que sucedía en el aula al enseñar y aprender y para ello no había mejor situación, a mi juicio que ver lo que los/las profesores/as y los/las alumnos/as hacían al enseñar y aprender Historia y Ciencias Sociales para desde aquí tratar de Comprender el potencial educativo de ese hacer cotidiano.

Teniendo en mente estas reflexiones el esfuerzo investigativo de esta tesis se ha organizado de la siguiente manera: en una introducción, cinco capítulos, bibliografía y anexos. En el Capítulo I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, se sitúa el marco temático de esta tesis, en ello es fundamental la idea que un vínculo más estrecho entre enseñanza y aprendizaje está relacionado con la práctica pedagógica del docente y con el aprendizaje de los/las alumnos/as. Lo anterior se enmarca en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales como contenidos curriculares escolares, en el contexto de la realidad educativa chilena y sus crecientes demandas por la mejora y la equidad de sus Aprendizajes. En este capítulo se presenta el esquema general de los temas, orientación y dimensiones de esta tesis, los cuales serán desarrollados en los capítulos posteriores. A partir de esto se plantean las preguntas que orientan la investigación, entre ellas, ¿qué tipo de estrategias y actividades de enseñanza proponen los docentes a sus alumnos/as?, ¿estas estrategias y actividades posibilitan el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales?, ¿cómo se involucra el profesor y los/las alumnos/as/as en el desarrollo de las estrategias y las actividades?, las formas específicas de implicancia ¿permiten aprendizajes comprensivos de la Historia y las Ciencias Sociales?

Desarrollar estas ideas, plantear estas preguntas y tratar de abordarlas en este trabajo de investigación tenía como propósitos y objetivo profundizar en la relación enseñanza-aprendizaje, comprender cual es el rol de las estrategias, actividades y tareas de enseñanza de Historia y las Ciencias Sociales escolares y en el aprendizaje de los/as alumnos/as en estos contenidos curriculares. Teniendo de fondo la formación como la práctica docente en su dimensión didáctica.

En el Capítulo II, MARCO TEÓRICO REFERENCIAL, se plantean las ideas fundamentales que dan sustento teórico a los propósitos de esta tesis y que se refieren a la relación de la enseñanza como mediación entre el currículo-contexto y el aprendizaje escolar como expresión del aprendizaje humano.

Se argumenta que el centro de esta mediación son las estrategias, actividades y tareas que el/la profesor/a plantea a sus estudiantes y que estos desarrollan - o no - en el día a día de las clases. Es por ello que indagar en ellas y en cómo docentes y estudiantes se implican en las mismas, no solo nos revelan el sentido del enseñar y del aprender en ese contexto particular sino, además, nos muestran las posibilidades de alcanzar mayores y mejores logros en los aprendizajes. Cuestión que aquí se conceptualiza como Aprendizaje Comprensivo.

En la parte final del capítulo se profundizan estas cuestiones, para el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales escolares, especialmente en aquellas estrategias, actividades y tareas, que según las investigaciones y las experiencias educativas potencian la mediación de la enseñanza sobre el aprendizaje y posibilitando que este sea más comprensivo.

A continuación el Capítulo III, EL PROCESO METODOLÓGICO, se plantea la parte metodológica de esta investigación, el camino que se siguió, desde los propósitos hasta las conclusiones. Su desarrollo está orientado desde las preguntas - objetivos de investigación, apoyado por el marco teórico referencial, así como la determinación de un enfoque adecuado para ello y concretado en el diseño mismo de la investigación. La conjugación de todos estos elementos implicó el desarrollo en fases y el uso de determinadas herramientas metodológicas aplicadas a las dimensiones y categorías de análisis elaboradas desde la teoría.



La metodología empleada fue el estudio de caso instrumental y colectivo, mientras que las técnicas e Instrumentos de recolección de datos fueron las entrevistas en profundidad a docentes, observación de clases, análisis de documentos, evaluaciones y trabajos de los estudiantes, filmaciones y fotografías. En cuanto a las técnicas de análisis de datos, éstas se realizaron mediante el análisis de contenido y la triangulación. Los instrumentos de análisis para el análisis de contenido fueron el análisis explicativo y análisis estructurante que permitió la elaboración de las categorías de análisis que posteriormente fueron trabajadas mediante la triangulación de datos y triangulación metodológica. El trabajo metodológico fue apoyado por los programas computacionales Transana, Cakewalk Pyro Plus y Atlas.ti.

El Capítulo IV, ANÁLISIS y DISCUSIÓN, describe el análisis de los datos y la discusión realizada primeramente a partir de las categorías de análisis propuestas. Se estructura a partir de tres fases de análisis, sistematizando en cada uno de ellas lo que emergía, mediante textos síntesis y modelos gráficos realizados con la herramienta computacional cmaptools. Estos modelos gráficos son los productos de la triangulación. Desde estas sistematizaciones permitieron configurar los hallazgos.

Finalmente, en el Capítulo V CONCLUSIONES, se describen los principales aprendizajes logrados en esta investigación en torno al planteamiento del problema al plan metodológico y a las preguntas de investigación, en una suerte de resignificación de las estrategias, las actividades y las tareas de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales en la escuela como telón de fondo a los hallazgos propiamente tales.

Estos se sitúan en torno: al foco de investigación, a la compleja red de significados culturales en la que se insertan las práctica de enseñar y aprender, la epistemología de lo enseñando y de su enseñanza, en la valoración de enseñar y aprender Historia especialmente, el peso y determinación de los procedimientos de evaluación, la resignificación de los conceptos de estrategias, actividades y tareas, y como éstas posibilitan o no los aprendizajes complejos de la Historia y las Ciencias Sociales escolares.

A continuación y luego de estos cinco apartados principales se indican las REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS y los ANEXOS. En las referencias se anota la bibliografía que se tuvo en cuenta para el desarrollo y soporte de esta investigación,

mientras en los anexos se presenta como complemento al cuerpo principal algunos ejemplos de documentos utilizados, datos recogidos y de trabajos de algunos estudiantes.

*Hace casi un año, por circunstancias de la vida y el trabajo, estaba sentado en esta misma mesa y comenzaba la fase final de los análisis de esta tesis, miraba por la ventana y vía el océano abierto, el muelle, el pueblo y la escuela; la misma que miro hoy y pienso que el horizonte nos circunda y llegar a él depende de nuestros deseos, de lo que subamos al bote así como de las circunstancias del tiempo.*

Bahía Cumberland.  
Archipiélago Juan Fernández,  
Océano Pacífico.  
Fines de septiembre, 2009.

**1. Introducción**

**2. Puntos de Partida**

**3. El Carácter Educativo de la Relación entre Enseñanza y Aprendizaje**

**3.1. La Virtualidad de la Enseñanza**

**4. La Complejidad del Aprendizaje y la Comprensión**

**4.1 La Enseñanza como Mediadora del Aprendizaje de los/las alumnos/as**

**4.2 El Núcleo de la Práctica Pedagógica del Profesor/a**

**5. Problema, Preguntas, Objetivos y Propósitos de la Investigación**

**6. El Aprendizaje como Comprensión**

**6.1 El Aprendizaje Humano**

**6.2 Las Múltiples Formas de Entender el Aprendizaje**

**6.3 Las “Renovadas” Formas de Entender el Aprendizaje**

**6.4 El Aprendizaje Comprensivo**

**6.5 Señas de una Enseñanza para Aprendizajes Comprensivos**

"EL PROFESOR ES QUIEN SE DEDICA PROFESIONALMENTE A EDUCAR A OTROS, QUIEN AYUDA A LOS DEMÁS EN SU PROPOSICIÓN HUMANA, QUIEN CONTRIBUYE A QUE EL ALUMNO DESPLIEGUE AL MÁXIMO SUS POTENCIALIDADES, PARTICIPE ACTIVA Y RESPONSABLEMENTE EN LA VIDA SOCIAL Y SE INTEGRE EN EL DESARROLLO DE LA CULTURA".

BLAT Y MARÍN, 1980:32

## 1. Introducción

En este capítulo se sitúa el marco temático de esta tesis, en ello es fundamental la idea que un vínculo más estrecho entre Enseñanza y Aprendizaje está relacionado con la práctica pedagógica del docente y con el Aprendizaje de los/las alumnos/as. Lo anterior se enmarca en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales como contenidos curriculares escolares, en el contexto de la realidad educativa chilena y sus crecientes demandas por la mejora y la equidad de sus Aprendizajes. En este capítulo se presenta el esquema general de los temas, orientación y dimensiones de esta tesis, los cuales serán desarrollados en los siguientes capítulos.

A partir de esto se plantean las preguntas que orientan esta investigación: ¿qué tipo de Estrategias y Actividades de Enseñanza proponen los docentes a sus alumnos/as?, ¿estas estrategias y actividades posibilitan el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales?, ¿cómo se involucra el profesor y los/las alumnos/as/as en el desarrollo de las estrategias y las actividades?, las formas específicas de implicancia ¿permiten Aprendizajes Comprensivos de la Historia y las Ciencias Sociales?

En estas preguntas subyace una relación más educativa entre Enseñanza y Aprendizaje, caracterizada por la virtualidad y la potencialidad de la Enseñanza respecto al Aprendizaje Humano. Además se encuentra una “nueva” perspectiva sobre el rol de profesores/as y de los estudiantes en el aula, así como del proceso “didáctico” que los involucra día a día en ella.

La elaboración de esta tesis doctoral tiene como propósitos y objetivos profundizar en la relación Enseñanza-Aprendizaje, comprender cuál es el rol del profesor/a de Historia y Ciencias Sociales y el Aprendizaje de los/las alumnos/as en determinados contextos educativos. El desarrollar estas ideas, plantear estas preguntas y tratar de abordarlas y dar con ciertos hallazgos, es lo que se ha formalizado a través de este

escrito. Con esto se espera hacer aportes en criterios y enfoques para la práctica pedagógica de la Enseñanza escolar de la Historia y las Ciencias Sociales, especialmente para los últimos años de enseñanza primaria y los primeros de secundaria<sup>4</sup>.

## 2. Puntos de Partida

Al comenzar un trabajo como este es necesario, aunque sea de forma breve, señalar cuales son las principales motivaciones personales para abordar los temas aquí desarrollados y explicar la forma de hacerlo.

Lo primero que habría que señalar es una suerte de insatisfacción de las propias prácticas pedagógicas. Por cierto que no es una insatisfacción derrotista y pesimista, sino más bien una insatisfacción de quien se ha dedicado a la docencia por 19 años teniendo, tanto experiencias, vivencias y aprendizajes excepcionales particularmente para su labor y su vida, como también muchos dolores, derrotas y angustias. Al enseñar - y aprender - Historia y Ciencias Sociales también hay un tránsito intenso y feliz, como señala Bain (2005), de las lista de hechos y datos hacia las preguntas y problemas que fascinan.

Surge así la fuerza motora de cómo extender y hacer más perdurable esos buenos momentos, procesos y experiencias felices y ayudarles a otros a que eso sea así, tanto para su desempeño profesional como para su vida. Ratificando lo señalado por Elliott en 1990 con lo cual coincido plenamente: un investigador en la acción parte

---

<sup>4</sup> El Sistema Escolar Chileno está organizado en tres grandes subsistemas, la llamada Educación Preescolar o Parvularia (infantil), de carácter no obligatoria que atiende a los niños y niñas entre 3 y 6 años de edad; si bien no es obligatoria ha aumentado en sectores vulnerables como efecto de las políticas sociales, incorporando el segmento de 3 meses a 3 años; el 40% de los niños y niñas de edad preescolar están en este nivel educativo. El segundo subsistema es la Educación Básica (Primaria) de 8 años y obligatoria, subdividida en dos ciclos: de cuatro años cada uno. El tercer subsistema es la Enseñanza Media o Secundaria de 4 años y obligatoria, también dividida en dos ciclos uno común (1º y 2º medios) y uno diferencial (3º y 4º medio, de carácter Científico-Humanista o Técnico-Profesional). Una propuesta de reforma a la ley orgánica constitucional que define el sistema educativo que hoy se encuentra en tramitación en el Congreso incorpora los dos últimos años de la Enseñanza Básica a la Media. Por otra parte, el sistema escolar chileno se organiza en forma descentralizada, la educación está a cargo de personas o instituciones municipales y particulares denominadas sostenedores cuyo deber es mantener en funcionamiento la escuela o liceo (<http://www.infoescuela.cl/InfoEscuelas/Ciudadanos/sabia-usted-que.jsp.31/3/2009>). El régimen de financiamiento de los Establecimientos Educativos (Centros Escolares) es diverso: existen los con financiamientos público-estatal y los con financiamiento privados, entre los primeros se encuentran los que son administrados por los municipios, por personas naturales o por corporaciones. De los 11.763 establecimientos que existen en Chile, 5.909 son municipales, 5.054 particulares subvencionados, 730 son particulares pagados y 70 corresponden a la modalidad de administración delegada. Del total mencionado, 7.337 corresponden al área urbana y el resto 4.426 a rural (datos para el año 2007, <http://www.infoescuela.cl/InfoEscuelas/Ciudadanos/ficha-escuela.jsp#.31/3/2009>).

de un problema práctico, pero que también es teórico, debido a la inadecuación de las teorías explicativas como de las prácticas concretas. Las teorías no explican ni orientan a cabalidad y la práctica es insatisfactoria.

El ejercicio profesional docente de este autor coincide con los años del retorno a la democracia en Chile, es por ello que es dable preguntarse ¿qué país hemos construido?, ¿hacia que tipo de desarrollo vamos?, ¿cuál ha sido, cuál es el papel del sistema educativo chileno en este proceso?, ¿cuál es el rol de los docentes y de la escuela ante la aparente predestinación de nuestras agudas diferencias socioeconómicas o del crecimiento económico como unívoca vía de desarrollo? Para Pérez Gómez (1990) es fundamental realizar una comprensión del hacer, que haga dialogar la propia práctica con la realidad de la que se es parte. De ser así, como afirma Freire (2002), es necesario comprender para cambiar, comprender la práctica así como el contexto en que esta se realiza. Esto puede ser señalado como un ideario profesional al recoger lo planteado por Perrenoud (2004): el oficio del que enseña esta en reflexionar, como hábito permanente, sobre su práctica para reestructurarla.

### **3. El Carácter Educativo de la Relación entre Enseñanza y Aprendizaje**

Esta investigación se sustenta teóricamente en aquellas aportaciones que indican que la relación entre la Enseñanza y el Aprendizaje es más sutil y menos evidente de lo que se señala habitualmente, de lo que se cree y en función de la cual, generalmente, se actúa.

Festenmacher, (1989) dice que si bien hay una estrecha relación entre Enseñanza y Aprendizaje, esta no se da del modo habitual en que la pensamos, puesto que la Enseñanza por sí misma no es condición exclusiva: muchas veces aprendemos sin que nos enseñen; ni necesaria: porque otras veces no aprendemos a pesar de que nos enseñan, o porque el Aprendizaje de los contenidos escolares no se da de la forma y del modo con que piensan y hacen los que enseñamos.

Esta relación se da más críticamente en el aula, ya que de cómo se interprete ésta, es como se evalúa el sistema escolar. Pizarro (2007) señala que en algunos casos las explicaciones unívocas y monocausales entre enseñanza - aprendizaje - contexto sustentan las prácticas docentes. Este tipo de interpretaciones son las que están a la

base de muchas prácticas pedagógicas, elaboradas y retroalimentadas desde la misma práctica, desde la misma aula.

Tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, el autor de esta investigación reconoce el aula como uno de los espacios privilegiados donde se resuelve gran parte de la formación de los/las alumnos/as/as y de la práctica educativa de los docentes, siendo el núcleo escondido de los sistemas educativos, a pesar de su cotidianeidad.

El aula es un espacio socialmente institucionalizado para educar, pero no por eso, es necesariamente pedagógico y formativo, es decir educativo. Depende, en parte, de las interrelaciones biunívocas que se den entre los/las alumnos/as y entre estos y el profesor/a, así como del sentido y propósito que se le den a estas relaciones en cada contexto particular (Elliott, 1983; Margalef, 1992).

Una de las perspectivas comunes, es entender que la estrecha relación entre la Enseñanza y el Aprendizaje se da porque la primera determina notablemente a la segunda, lo cual se suele formular como: *“buenos profesores, buenos alumnos”*, *“malos Aprendizajes, malas escuelas”*. Otra de las perspectivas comunes señala que la relación entre la Enseñanza y el Aprendizaje está determinada por el contexto y la “eficacia” o no de la Enseñanza está subordinado a ese contexto. Aquí las formulaciones podrían ser: *“los niños pobres tienen un techo, de ahí no pasan”*, *“ese colegio tiene buenos resultados porque es privado”*.

Pero para Festenmacher (1989) el modo de conceptualizar la estrecha relación entre Enseñanza y Aprendizaje está dada porque se entienda: enseñar como dar y aprender como adquisición. El giro está entonces en entender a los/las alumnos/as como estudiantes y al profesor como quien facilita a los/las alumnos/as el ser estudiantes, ya que el Aprendizaje es siempre una apropiación personal, singular y subjetiva. Es decir, el rol del profesor es mejorar las capacidades y aptitudes que necesitan nuestros alumnos/as para ser estudiantes<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Aquí vale la pena señalar la diferencia sustantiva entre ser alumnos/as y ser estudiantes. Alumno viene de un verbo latino (*alĕre*) que significa alimentar, aquel al que hay que darle el alimento, aquel al que hay que proveérselo, en términos escolares el que recibe el conocimiento de otros. Por el contrario, estudiante, es aquel que estudia, el que esta en el rol de saber, el que el acto de aprender o estar en ello lo define.

Así la tarea central de la Enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas de Aprendizaje, la acción de estudiar. Afirmar esto no quiere decir, bajo ninguna circunstancia, que sea fácil o simple de lograr. Ya en la escuela tradicional la mera transmisión del conocimiento disciplinar<sup>6</sup> *“supone una distancia insalvable respecto de los intereses, expectativas y posibilidades de comprensión de los alumnos, que les impide construir cultura experimental propia con aquellas herramientas tan lejanas y aquellos códigos tan extraños e irrelevantes”* (Pérez Gómez 2004: 275). Es por eso, aunque desde perspectivas distintas, que a inicios del siglo XX, Dewey (1948) y Gramsci (García Huidobro, 1984), alentaron una “Escuela Nueva” ante el fracaso de la escuela tradicional en una sociedad en transformación.

Gimeno Sacristán (1998) se pregunta si es posible construir una nueva racionalidad educativa, una nueva lógica de acción que ajuste la relación Enseñanza - Aprendizaje. Esta pregunta pareciera encontrar respuesta en la afirmación de Pérez Gómez: *“solamente una estrategia de acercamiento del trabajo escolar a los problemas y lenguajes de la vida cotidiana pueden servir de andamiaje inicial para un tránsito entre ambas culturas”* (Pérez Gómez, 2004: 271). Lo anterior requiere de flexibilidad y apertura porque las distancias que hay entre los códigos y los contenidos de la vida familiar y social y los de la escuela, especialmente de los más desfavorecidos; y entre la cultura académica y la cultura de masas, son muy grandes. Así se hace necesario reinventar, revindicar, formar, investigar y compartir la capacidad de las escuelas y de los docentes para reflexionar, crear, implementar, contextualizar visiones - acciones alternativas desde el aula.

### 3.1 La Virtualidad de la Enseñanza

Pérez Gómez (2004), siguiendo lo planteado por Festenmacher (1989) considera que el problema fundamental que surge cuando analizamos la cultura académica, que es lo que se enseña realmente en un aula, es la virtualidad para provocar Aprendizaje, es decir, *la capacidad para producir* Aprendizaje. Aunque, la Enseñanza no produce Aprendizaje solo por su presencia, solo por darse; toda su virtualidad, *su potencialidad es implícita, tácita*.

Por cierto que esta virtualidad pedagógica es más incierta pero más flexible, más imprecisa pero más creativa. De hecho como veremos más adelante a propósito de

---

<sup>6</sup> Como sería en el caso de los saberes y conocimientos de la Historia, la Economía y la Geografía.



las Estrategias de Enseñanza y de las distintas tareas académicas, la ambigüedad y riesgo son dos características esenciales de los procesos de Enseñanza para Aprendizajes Comprensivos (Doyle, 1977).

#### **4. La Complejidad del Aprendizaje y la Comprensión**

El Aprendizaje de la cuestión más pequeña, del dato más simple, de una idea básica requiere de un proceso biopsicocultural complejo, en el cual está inserto la Enseñanza y el Aprendizaje Escolar. Por su parte, la Comprensión ha sido señalada como la expresión más alta, más compleja del Aprendizaje Humano en su dimensión cognitiva-intelectual. Lo cual supone enseñar, desde y para aprender comprensivamente. Así la reconstrucción y construcción de conocimientos en el aula no sólo es aproximación a teorías, conceptos e información sino, que además, es la incorporación del alumno/a a un proceso de descubrimientos y experimentaciones sobre las ideas, la información, los conceptos y los valores.

Se produce Aprendizaje con Comprensión cuando la importancia del tema y el interés del estudiante provocan integración, desestabilizando la potencia explicativa; cuando se encuentra la utilidad, la relevancia de los contenidos aprendidos significativamente y, cuando se provoca la reconstrucción de los esquemas básicos del pensamiento del individuo. Esto da como resultado la ampliación de sus esquemas, con la incorporación de esquemas y conceptos más elaborados para el estado presente de su desarrollo evolutivo y en los diferentes dominios de la realidad en la que se desenvuelve; cuando se expresa un juicio crítico sobre la realidad de que se es parte y se organiza el pensamiento en estructuras lógicas cada vez más complejas; es decir, cuando se logra Comprensión.<sup>7</sup>

Es por ello que para Elliott (1990) la práctica pedagógica del docente, no es educativa si no provoca el desarrollo de procesos que faciliten el acceso a las estructuras de conocimiento, a los sistemas de pensamiento, a nuevas y propias elaboraciones cognitivas-intelectuales. Para el mismo Elliott (1990) la Enseñanza que busca y trabaja con la Comprensión es también, un criterio que guía a los docentes y que les permite ir aprendiendo en la medida que reflexionan sobre el modo de aprender de sus alumnos/as y de lo que hace él o ella para que eso ocurra.

---

<sup>7</sup> Sobre el Aprendizaje y la Comprensión se profundiza en este mismo Capítulo, específicamente en el punto 6 en adelante.

#### 4.1 La Enseñanza como Mediadora del Aprendizaje de los/las alumnos/as

¿Hasta qué punto es posible lograr desarrollos de este tipo de práctica docente en los complejos escenarios educativos de hoy? Complejos, entre otras cosas, porque los contenidos curriculares, las políticas educativas, la profesión docente, son parte del contexto en que se da la Enseñanza y que influyen de forma distinta en el Aprendizaje dadas las condiciones particulares de cada uno de esos contextos. Tal como se verá en los contextos particulares de donde surgieron los datos para el análisis de esta tesis.

Una respuesta posible podría ser la Mediación Pedagógica del Profesor/a. Una mediación esencialmente educativa entre Enseñanza y Aprendizaje estaría dada por el rol posibilitador en el Aprendizaje que pueden realizar los profesores/as. De ser así la mediación se realizaría en la práctica pedagógica. Siendo el núcleo de esta práctica, las Estrategias, Actividades y Tareas implementadas por el docente y el modo en que se implica en el desarrollo de ellas. De esta manera las Estrategias, Actividades y Tareas que se dan en el aula son la forma más visible de la Mediación Pedagógica. El docente es el responsable de la mediación al seleccionar los contenidos y las actividades, en definitiva de diseñar las tareas escolares. Estos aspectos se profundizan en los puntos 3 y 4 del Capítulo II.

#### 4.2 El Núcleo de la Práctica Pedagógica del Profesor/a

Cabe preguntarse si las tareas y actividades escolares están enmarcadas en determinadas Estrategias de Enseñanza que suponen, implícita o explícitamente, modelos y enfoques educativos. Una mirada posible, es el que indica que las Estrategias de Enseñanza tendrían por propósito poner los contenidos escolares al alcance de los estudiantes y las Estrategias de Aprendizaje, son el camino que realizan aquellos que quieren o tienen que “saber” lo que les es desconocido parcial o totalmente.

Desde esta perspectiva la práctica del profesor/a influiría positiva y notablemente en los Aprendizajes de sus alumnos/as cuando ésta se intenciona, se organiza y se realiza en función de las capacidades de los/las alumnos/as y de las condiciones del contexto, es decir, cuando se organiza y se ejecuta estratégicamente. Lo cual revelaría un fuerte carácter profesional a su Mediación Pedagógica.

## 5. Problema, Preguntas, Objetivos y Propósitos de la Investigación

Desde la perspectiva de una Enseñanza “posibilitadora” del Aprendizaje Comprensivo es válido preguntarse: ¿cuándo las Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza posibilitan y permiten el Aprendizaje?, ¿qué Estrategias resultan mejor para potenciar el Aprendizaje de la Historia y las otras Ciencias Sociales en el ámbito escolar?, ¿cómo pueden ser desarrolladas para encaminar el proceso Aprendizaje y focalizar la Enseñanza en las particularidades de la disciplinas de las Ciencias Sociales?. Esto es lo que se espera abordar en profundidad en el análisis de los datos y caracterizar en las conclusiones.

Una respuesta, de modo general, en este sentido podría ser, cuando:

- I. el foco de las decisiones didácticas (sobre los contenidos, las estrategias y los procedimientos didácticos) tomadas y ejecutadas por el profesor está puesto en el Aprendizaje de los/las alumnos/as/as. De modo particular, en el caso de la Historia y las Ciencias Sociales escolares, se podría responder, que cuando el foco está en el aprender a usar pertinentemente la conceptualización disciplinar; en la comprensión de la temporalidad, la historicidad y la dimensión espacial de los fenómenos histórico sociales; cuando se apunta a desarrollar la empatía histórica y social así como a aceptación de la pluralidad.
- II. la búsqueda y organización de la información en conjunto con el desarrollo de habilidades comunicativas es una prioridad y un ejercicio cotidiano.
- III. se modela y propicia una actitud de reflexionar de forma crítica y propositiva. Es decir, cuando las decisiones didácticas, también involucran los objetivos de la disciplina a enseñar.

Esto sería posible, por una parte, como fruto de las reflexiones pedagógicas del profesor/a que consideren, entre otros elementos, el currículo, el contexto sociocultural, la naturaleza de la disciplina a enseñar y el potencial cognitivo de los/las alumnos/as para aprender; y por otra, la implicancia activa, participativa y creativa del docente y de los/las alumnos/as/as en el desarrollo de las Estrategias y Actividades de Aprendizaje. Ya que desde la perspectiva educativa de la escuela no podría haber un liderazgo pedagógico neutro, aséptico o desvinculado de una concepción del Aprendizaje y de una finalidad de la educación. Al respecto Gardner (2004) cree que el debate ha estado centrado preponderantemente en cómo enseñar y afirma categóricamente: *“no creo que sea posible hablar de manera inteligible*

*acerca de cómo enseñar, a menos que uno haya tomado una postura sobre lo que debería enseñar y por qué”* (Gardner 2004:81). Vale la pena recordar lo planteado por Paulo Freire: no hay una educación neutral (Freire, 1987; 1994).

Esta investigación está centrada en tratar de comprender cómo sucede y por qué se da de determinada forma. Esto se indaga a través del acercamiento a ciertas prácticas sistematizadas en determinadas tipologías que se puedan establecer a partir del análisis propuesto.

Dicho de otro modo, se focaliza la atención en un núcleo específicamente didáctico ubicado en la dimensión de cómo se enseña, lo cual no se agota ni se limita a saber que Estrategias, Actividades y Tareas se desarrollan al enseñar Historia y las Ciencias Sociales, sino como éstas expresan un sentido y una finalidad educativa. Se quiere prestar mayor atención a ver, si los procedimientos específicos se usan para enseñar, en vez de pensar en los procedimientos didácticos propiamente dichos; en las categorías propias de las disciplinas que se enseñan, más que en la sola destreza en ciertos procedimientos o la memorización de ciertos hechos o axiomas propios. Como señala Montero (2001) el *conocimiento del profesor*, no es simplemente el cómo actúan los profesores en las aulas, sino más bien se refiere a lo que conocen, saben, piensan y creen: es la base de su acción pedagógica.

Es por ello que las reflexiones y conclusiones que se puedan establecer fruto de la exploración y comprensión de las relaciones entre didáctica y Aprendizaje, son visualizadas como una ayuda al entendimiento de lo que pasa en el aula, pero más importante aún, debería revelarnos el sentido de qué pasa y por qué pasa. De ser así, esto podría ser una contribución, general al cómo se enseña y en particular al cómo se enseñan ciertas disciplinas científicas en el ámbito escolar, al dilucidar principios y criterios pedagógicos que guían la práctica docente.

Implícito está, mirar desde la mediación pedagógica, desde un rol activo-reflexivo del docente y de la posibilidad de desarrollar aprendizajes comprensivos, en el contexto de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Es una forma genérica y primera aproximación en la capacidad del docente de poner a favor del Aprendizaje de sus alumnos y alumnas el proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

## Las Preguntas de la Investigación

Dicho lo anterior, es necesario precisar el foco de atención de esta investigación y sobre el cual se desarrollará la misma. Se puntualiza a través de las preguntas de investigación.

### Pregunta principal:

*¿Cuándo las estrategias, actividades y tareas de enseñanza implementadas por el profesor/a, posibilitan y permiten el Aprendizaje Comprensivo de la Historia y Ciencias Sociales en el ámbito escolar?*

### Preguntas específicas:

*¿Qué tipo de estrategias, actividades y tareas de enseñanza proponen los/las docentes a sus alumnos/as?, ¿estas estrategias, actividades y tareas posibilitan el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales?*

*¿Cómo se involucran el/la profesor/a y los/las alumnos/as/as en el desarrollo de las estrategias, actividades y tareas de enseñanza?, ¿las formas específicas de implicancia permiten Aprendizajes Comprensivos de la Historia y las Ciencias Sociales?*

## Objetivos y Propósitos de la Investigación.

De este modo, los objetivos y propósitos la investigación quedan formulados de la siguiente forma:

## Objetivos y Propósitos Generales

- Analizar, en la práctica docente, como el profesor/a plantea y se involucra en el desarrollo de las estrategias, actividades y tareas de enseñanza.
- Comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales escolares que facilitan y contribuyen al desarrollo de aprendizajes comprensivos.
- Contribuir a la formación docente (tanto inicial y permanente) a través de las experiencias investigadas, buscando criterios y enfoques que orienten hacia un desarrollo profesional más consistente.

## Objetivos y Propósitos Específicos

- Indagar el rol facilitador del profesor/a en los procesos de aprendizaje de los/las alumnos/as/as, específicamente en las disciplinas de la historia y las ciencias sociales.
- Analizar las estrategias y actividades implementadas por el profesor en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para *tratar de comprender* su sentido y sus posibilidades.
- Analizar la implicancia del/la profesor/a y de los/las alumnos/as en el desarrollo de las estrategias y actividades *para tratar de comprender* los aprendizajes que se dan.

Desde el problema de investigación, siempre acotado y parcial, el autor de esta investigación, ve la relación del problema de investigación con otras cuestiones educativas que entiende como parte del contexto más amplio, en el cual está inserto el problema:

- *El cambio educativo y lo que podemos aprender de la investigación para realizarlo*

Verse como enseñantes de Aprendizajes Comprensivos de los estudiantes, asumirlo con responsabilidad y trabajar en esa línea significa no solo realizar cambios educativos, sino que estos cuenten con dos atributos: profundidad (Fullan, 1992) y sustentabilidad (Hargreaves, 2005b, 2008). Fullan plantea una interesante perspectiva al hablar de dos tipos de cambio en educación. Los cambios de primer orden que se refieren a cambios profundos, cambios en las formas de concebir la educación, en los valores y en las acciones, y a los cambios de segundo orden que serían cambios superficiales que afectan a la estructura, pero no al por qué y para qué de la educación.

Por su parte Hargreaves (2005b, 2008) plantea que los cambios deben ser sustentables, porque llevan tiempo, porque tienen que adquirir validez por sí mismos y trascender a las personas que los impulsan e implementan, incluso “sobrevivirles”. Los verdaderos cambios son los que se construyen y se mantienen porque pasan a ser parte de la cultura escolar.

Si quisiéramos plantearnos estos cambios, si decidiéramos actuar para cambiar (Arenas, 2005b), por ejemplo, a través de un programa de formación docente, ya sea inicial o permanente, las preguntas centrales podrían ser: ¿a qué elementos, rasgos, estrategias, capacidades, competencias deberíamos prestarle más atención?, ¿en cuál tendríamos que concentrar nuestros esfuerzos?, ¿con qué medios o desde que perspectivas? (Elliott, 1993).

Seguramente las respuestas vendrían orientadas por los resultados de la investigación educativa, de los efectos de las políticas públicas y/o de la experiencia práctica. ¿Habría que analizar los procesos al interior del aula, de las interrelaciones?, ¿el papel (funciones y roles, autonomía y responsabilidad) de los docentes y de los/las alumnos/as?, ¿el contrato pedagógico con los/las alumnos/as?, ¿los Aprendizaje de los/las alumnos/as en su contexto pedagógico?, ¿el proyecto cultural implícito?, o por ¿los contenidos, tareas y relaciones que se establecen? (Pérez Gómez, 2004). Por otra parte, son las Estrategias de Enseñanza (Arenas, 2004), los estilos de aprendizajes y la motivación (Huertas y Montero, 2005) o la reflexión sobre la práctica o la articulación entre ésta y la teoría (Schön, 1992; Giroux, 1990); las que actúan como

“bisagra” de las prácticas pedagógicas que conducen con mayor posibilidad a Aprendizajes Comprensivos en los/las alumnos/as.

Si integramos lo que nos dicen las investigaciones, las políticas públicas y la experiencia, nos quedaríamos con aquellos elementos, rasgos, capacidades; que permiten cambios sustantivos, que permitan orientar las micropolíticas educativas a nivel de centros educativos, así como las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula.

- *La formación de los docentes*

Los procesos de formación docente son, de los aspectos que influyen en la práctica docente, el más institucionalizado. Se ha discutido e investigado bastante sobre la importancia de la formación profesional de los docentes y aún no hay claridad ni acuerdo porque ésta no tiene una influencia mayor sobre la práctica profesional y sobre todo, sobre una práctica “efectiva”. Pareciera, sí estar más claro, que influirán más en el Aprendizaje de los/las alumnos/as y en la Enseñanza del profesor, por ejemplo, las preconcepciones y la motivación, el clima laboral o el nivel socioeconómico de los/las alumnos/as.

Las razones son diversas, pero se centran en torno a: que la formación de docentes, en la mayoría de los casos, no está ajustada a las necesidades o es de baja calidad; que la formación de los docentes es muy academicista y teórica, especialmente la formación inicial; o muy específica y concreta bajo la forma de la capacitación y perfeccionamiento basado en aplicación de programas o aprendizajes de técnicas, como suele darse habitualmente en el caso de la formación permanente.

A pesar de lo anterior, los programas de formación docente, aprovechando su institucionalidad, su capacidad para movilizar recursos humanos y materiales, su experiencia y su posición en la sociedad; podrían encausar en su currículo los aspectos que hacen a una “buena” práctica pedagógica y estructurar la formación en función de ellas con un carácter más flexible y abierto (Muñoz, 2008).

La cuestión es si se trata de ajustar el modelo de formación o de crear nuevos modelos formativos docentes (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Esto podría ser especialmente relevante en países o regiones donde la pobreza, la marginalidad y



la desigualdad afectan a un número sustantivo de sus habitantes, situación en la que muchos docentes - y así como los futuros - trabajan y trabajarán.

- *El Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales*

El aporte al desarrollo curricular que hace la Historia y las otras Ciencias Sociales puede ser muy sustantivo, ya que desde las nuevas orientaciones educativas y curriculares que señalan la necesidad de la pertinencia y contextualización de los contenidos y de las propias situaciones de Aprendizaje, así como del abordaje de temas que son comunes con otros Sectores de Aprendizaje posibilitando la transversalidad y la multidisciplinariedad. De esta forma el docente que enseña las ciencias sociales, podría ser capaz de liderar integraciones curriculares o trabajos colectivos, dada la propia naturaleza de las ciencias sociales.

Al enseñar Historia y las Ciencias Sociales no sólo encontramos coincidencia o puntos de convergencias temáticos con otras disciplinas y asignaturas, sino que también las encontramos en las habilidades cognitivas. Se ha dicho que el lenguaje es la clave del Aprendizaje Humano, ya sea ésta de la lengua materna o de las maternas, y en sus distintos formatos portadores. Pero lo que no ha sido visto con suficiente claridad, es que enseñar y aprender Historia y las Ciencias Sociales implica, por una parte capacidades de gran desarrollo en el lenguaje y, por otra en el razonamiento lógico.

Estas cuestiones serán transversales en todo el desarrollo de la tesis: para el marco teórico, para la recogida de datos y el análisis e interpretación. Aquí se plantean su significancia, que es desde donde se abordarán.

## **6. El Aprendizaje como Comprensión**

### **6.1 El Aprendizaje Humano**

El Aprendizaje en el ser humano es una cualidad superlativa. El gran científico Carl Sagan (1982) planteó que el Aprendizaje Humano constante y progresivo, permitió la evolución de nuestra especie. Primero en la evolución de nuestros tres cerebros, luego en la configuración de las redes culturales, siendo un prodigio el cambio desde las neuronas hasta la informática, pasando por el lenguaje, la escritura y las redes físicas.

Otros estudios recientes han confirmado que el excepcional tamaño y complejidad del cerebro de los Lemures, así como el de los Suricatas no solo se deben a sus estrategias de sobrevivencia, sino que fundamentalmente porque viven con otros/as. El Aprendizaje es un fenómeno individual - social, una combinación de componentes heredados y culturales, de ahí la relevancia de la familia y la comunidad. Como especie hemos transitado de lo automático y reflejo a la programación e intención del Aprendizaje, hemos inventado la enseñanza formal y posteriormente un lugar para que ello se diera institucionalmente: la escuela. Tejiendo con el valor de la experiencia y la inteligencia hemos dado con el conocimiento (Maturana, Varela y Behncke, 1986).

Bransford, Brown y Rodney (2000:2) señalan que *“hoy, el mundo está envuelto en una extraordinaria producción de trabajos científicos sobre la mente y el cerebro, sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje, sobre los procesos neuronales que ocurren durante el pensamiento y el aprendizaje, y sobre el desarrollo de las competencias”*. Esto ha permitido sustantivos avances de la llamada “teoría cognitiva”. Conociendo así con algo más de certeza la representación y naturaleza del conocimiento, de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje, lo cual ha permitido nuevas conceptualizaciones (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998) afirman que una de las principales reconceptualizaciones que se han producido es en torno a la inteligencia y su relación con el Aprendizaje Humano. En relación a esto los autores plantean:

- La inteligencia no es una es única ni rígida: Teoría Triárquica de Sternberg (Sternberg y Detterman, 1992; Sternberg, 1998); Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1994). Es modificable, favoreciendo a las personas y a la sociedad (diversos programas de intervención en sujetos con necesidades educativas especiales y/o vulnerabilidad social).
- El Aprendizaje concibe al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos, es decir como sujeto activo.
- El Aprendizaje en condiciones naturales, pone de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de éste.

Sin embargo muchos dudan que lo que sabemos pueda tener un impacto real en lo que hacemos en el ámbito educativo, especialmente en determinados contextos caracterizados por la vulnerabilidad y la falta de expectativa. *“Esto refleja una creencia subyacente según la cual, el logro es una función de la capacidad innata en lugar de uno de los resultados de los procesos de escolarización; también revela la poca confianza que tenemos en nuestra capacidad para enseñar de manera suficientemente potente como para lograr altos niveles de aprendizaje con la mayoría de nuestros estudiantes”* (Darling-Hammond, 2001b:12).

Díaz-Barriga y Hernández (2001) señalan que hay dos formas de llevar al aula lo que sabemos sobre el Aprendizaje Humano, para aprovecharlo de forma sustantiva:

- √ Realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de Aprendizaje.
- √ Entrenar a los aprendices en el manejo directo de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma.

## 6.2 Las Múltiples Formas de Entender el Aprendizaje

Las múltiples formas de entender el Aprendizaje como fenómeno humano ha influido notablemente en la concepción de aprendizaje escolar y en la práctica de la enseñanza formal. La mayoría de los sistemas escolares occidentales han evolucionado en su orientación durante el último siglo: desde una centralidad de la Enseñanza a la centralidad en el Aprendizaje; desde lo que el estado, la nación, la escuela y la familia creían necesario entregar, culturizar e informar a los niños/as y jóvenes hasta dirigirse ahora a focalizarse en cómo aprenden las personas, cómo aprenden en general y como aprenden determinadas cuestiones particulares en determinadas situaciones singulares; siendo no ya receptores sino actores del proceso educativo.

Si vemos el propio concepto de Aprendizaje nos damos cuenta que durante los últimos 100 años han dominado y superpuesto tres concepciones relevantes sobre el Aprendizaje y por ende sobre la Enseñanza. En las primeras décadas del siglo XX, el Aprendizaje se definía como un cambio en el comportamiento del individuo. A través de premios y castigos, la labor del profesor/a se reducía a generar respuestas de los/las alumnos/as. En la década de los sesenta, se empieza a concebir el

Aprendizaje como un proceso de almacenamiento y procesamiento de información. Es lo que se denominaba adquisición de información. Así, el trabajo docente se caracterizaba por presentar de la mejor forma posible la información y el alumno recibirla. Las clases expositivas y las lecciones magistrales responden a este modelo de Aprendizaje. Desde la década de los ochenta el Aprendizaje comenzó a definirse como un proceso de construcción de conocimiento, en el cual los estudiantes construyen activamente una representación mental con sentido. Esto transformará la tarea del docente. Éste tendría que actuar como guía del estudiante para favorecer la comprensión de contenido, es decir, que construya representaciones mentales coherentes sobre determinados saberes (Instituto de Historia - PUCV, 2007a).

La mirada sobre el Aprendizaje también ha cambiado - y cambia - según la perspectiva, por ejemplo aprender es tratar la información de manera específica, almacenando y movilizándolo en la propia memoria conocimientos y procedimientos desde una aproximación informática -cibernética- de la inteligencia y del cerebro con modelos de ciencias cognitivas. Puede ser, tomar en cuenta e integrar un mensaje según las teorías de la comunicación, psico y sociolingüísticas. En cambio desde una concepción tradicional, poner atención, escuchar, observar, retener, reproducir, imitar: la pedagogía del modelo o según el behaviorismo, modificar el comportamiento como resultado de estímulos del ambiente, a través de respuestas juzgadas como adaptadas cada vez que son reforzadas por gratificaciones. De ahí los objetivos operacionales de progresión lineal, de lo simple a lo complejo por pequeñas etapas: pedagogía por objetivos (Educarchile, 2008).

Por el contrario para el constructivismo, aprender es el proceso mediante el cual un sujeto modifica esquemas operatorios, acomodándose a lo real y/o asimilando por sucesión de fases de desestructuración y de reorganización de su estructura cognitiva. Aprender es construir su propio saber, analizar una tarea, anticipar una acción, ajustar esquemas, es sobre todo comprender: conceptuar, construir conceptos, generalizar y abstraer. Porque en un sentido constructivista y cognitivista, comprender no es llenar un vacío pues siempre hay algo previo. Es modificar las representaciones iniciales (Educarchile, 2008).

El Aprendizaje no solo es un estado final, un logro, una meta sino - y sobre todo - el Aprendizaje es un proceso, un camino, un estado permanente. Por ejemplo, al visualizar el aprendizaje escolar no solo como un logro que es necesario verificar sino

que, fundamentalmente, como un proceso de apropiación - comunicación que se debe desarrollar en y desde el aula, donde el profesor y los/las alumnos/as son actores relevantes; se rompe la disociación artificiosa entre un tiempo y unos materiales didácticos para desarrollar actividades y tareas de Enseñanza (que da el /la profesor/a) y un tiempo y unos instrumentos de evaluación para Aprendizaje (que rendir los/las alumnos/as).

Estas nuevas tendencias sobre el Aprendizaje se basan en los avances y descubrimientos de muchas disciplinas científicas que han aumentando considerablemente nuestro entendimiento sobre lo que significa aprender, por lo tanto del potencial del aprendizaje escolar: *“desde los procesos neuronales que ocurren durante el aprendizaje, hasta la influencia que tiene la cultura en lo que la gente percibe y asimila, muestran las mutuas relaciones e implicaciones que hay entre lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y cómo evaluamos lo que nuestros niños y adultos aprenden”* (Bransford, Brown y Rodney 2002:1).

Según estos autores (Bransford, Brown y Rodney, 2002) la concepción de los conductistas, que se apoyaba en la tradición empirista, guio los sistemas educativos y la práctica escolar por mucho tiempo. Ellos concibieron el Aprendizaje como un proceso de formación de conexiones entre estímulos y respuestas. Se dio por sentado que la motivación para aprender estaba guiada por impulsos, tales como el hambre, y por la disponibilidad de fuerzas externas, tales como premios y castigos, el deber, la tradición o la necesidad social. Hoy estamos cada vez más concientes de la tremenda fuerza de la propia motivación interna desplegada, así como de las condiciones que la alientan, permiten, y desarrollan, por ejemplo a través de lo que la Resiliencia y de sus factores protectores-propiciadores (Cyrulnik, 2002, 2005, 2006; Ponce, 2007).

Desde principios de los '60, se hizo cada vez más evidente la complejidad del Aprendizaje de los humanos y de los ambientes-contextos donde se desarrollan. Fue entonces cuando se elaboraron las distinciones que nos diferencian de los otros animales que aprenden, los que suponían procesos de apropiación personal del objeto o idea aprendidos y comprensión del entorno y de los fenómenos relacionados con ello.

Bransford, Brown y Rodney (2002, p. 2-3) puntualizan y resumen lo que sabemos hoy sobre el Aprendizaje:

A. *“La investigación proveniente de la psicología cognitiva ha avanzado en la comprensión de la naturaleza del desempeño competente y de los principios de organización del conocimiento que subyacen a las habilidades de las personas para resolver problemas en una amplia variedad de áreas, entre las que se encuentran las matemáticas, las ciencias, la literatura, los estudios sociales y la historia”.*

Por lo tanto el Aprendizaje no sería sólo un acto automático o un simple proceso interior-mental, sino que se relaciona y sobre todo se expresa en la vida, tiene una significancia personal situada y una relevancia para el sujeto y su entorno, así como de la manera en que este se desenvuelve a la vez que le propone desafíos y lo somete a presiones. Así el Aprendizaje no es sólo una interiorización sino que también una acción hacia fuera del sujeto y desde el contexto a la mente de cada persona.

B. *“Los investigadores del desarrollo humano han demostrado que niños de corta edad tienen una buena comprensión de los principios básicos de la biología y de la causalidad física, del número, de la narrativa y del propósito personal, y que estas capacidades posibilitan crear currículos innovadores que introduzcan, en estadios iniciales, conceptos importantes para el razonamiento avanzado”.*

Gardner reclama en *La Mente No Escolarizada* (1997) que el saber popular-cotidiano-familiar, no científico y pre-formal estructura los conocimientos sobre las cosas y el mundo que los niños y niñas tienen antes que ellos entren a la escuela y que ésta, y a veces incluso la universidad, no tiene la fuerza para cambiar esos conceptos ingenuos, pre-científicos o sesgados. Lo cual sucedería entre otras cosas porque los niños y las niñas antes de entrar a la escuela aprenden y conceptualizan, cosa que hasta hace poco le negábamos a los niños/as de corta edad y por otra, porque aprenden en y desde la vida cotidiana. Ambas cuestiones en deuda en la mayoría de los sistemas escolares: confiar que los niños, las niñas y los jóvenes pueden aprender hasta el nivel de la abstracción conceptual y enseñar desde y para la vida cotidiana.

C. *“La investigación acerca del aprendizaje y la transferencia han puesto al descubierto principios importantes que posibilitan organizar experiencias de aprendizaje que capaciten a las personas para usar, en nuevos escenarios, lo que hayan aprendido”.*

Lo cual nos alerta que la organización didáctica de la Enseñanza (que implica entre otras cosas la selección de estrategias, la elaboración de material, la realización de actividades y tareas), es más determinante por sus enfoques y criterios que por la efectividad intrínseca de las técnicas y los procedimientos específicos. Ya que es mucho más enriquecedor un Aprendizaje que aspire a que el aprendiz aprenda por sí mismo en situaciones nuevas y originales y no solo en una situación presente. En todo caso esto no significa descuidar la elemental coherencia entre los principios y los procedimientos, entre los enfoques y los materiales didácticos.

*D. “El trabajo en la psicología social, la psicología cognitiva y la antropología va dejando en claro que todo aprendizaje tiene lugar en escenarios que tienen conjuntos particulares de normas y expectativas culturales y sociales, y que estos escenarios influyen poderosamente en el aprendizaje y la transferencia”.*

Parte del fundamento de la Virtualidad de la Enseñanza tiene que ver con esto. Los modelos causa - efecto para intervenir en la escuela o el de control de variables para estudiar lo que pasa en ella no han permitido mejoras sustantivas ya que ignorar que si bien hay un número más o menos determinado de variables intervinientes en lo que sucede en un aula o en una escuela; la combinación, la interrelación entre esas variables siempre será particular y exclusiva de ese contexto en ese momento. Por eso crear condiciones, ambientes, contextos, comunidades adecuados para el Aprendizaje en el aula y la escuela, es y ha sido un esfuerzo sustantivo de los movimientos de cambio e innovación educativa (Fullan, 1992; Hargreaves, 1996, 2003; Fullan y Hargreaves, 1999; Romero, 2006).

El enfoque sociocrítico, ha insistido que el Aprendizaje también depende de los intereses de las personas, grupos e instituciones, de las condiciones y fines que cada uno de ellos persigue. No sólo se plantean las preguntas claves del cómo y sus condiciones, sino que buscan resaltar las relaciones entre ésta y el por qué, para qué, señalando que el Aprendizaje y la escuela no son solo procesos acotados al aula y lo mental sino que son sociales y políticos (Freire, 2000, 2002; Stenhouse, 1985, 1993; Giroux, 1990, 2004; Trilla, 2001).

*E. “La neurociencia está comenzando a aportar evidencia que sustenta muchos de los principios de aprendizaje que han surgido de la investigación en el laboratorio, y va*

*mostrando cómo el aprendizaje cambia la estructura física del cerebro y, con ello, la organización funcional del cerebro”.*

Quizás unas de las implicaciones relevantes de las conexiones entre los estudios del cerebro humano y el aprendizaje escolar, es que junto con la gran diversidad de la cultura humana y las injustas diferencias sociales, el potencial básico para aprender es una herencia genética compartida por cada uno de los individuos de nuestra especie: nuestro cerebro y su potencial intrínseco (Maturana, Varela y Behncke, 1986; Maturana, 1991; Gardner, 1994).

F. *“Las tecnologías que van surgiendo están llevando a la creación de muchas oportunidades nuevas, que no podían imaginarse ni siquiera hace unos pocos años, para guiar e incrementar el aprendizaje”.*

Sin lugar a dudas, hoy contamos con unas de las herramientas más poderosas para la Enseñanza, las provenientes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, poniendo a nuestro alcance información, personas, situaciones en número y simultaneidad creciente con una inmensa capacidad para almacenar y presentar datos de diferente manera, a una escala y dimensión cultural inimaginable. Lo cual no tiene que hacernos olvidar lo que son, al igual que la tiza, el papel, la enciclopedia, la TV y el video: herramientas que potencian las oportunidades de Aprendizaje (Castells, 2000).

Sin embargo son los propios Bransford, Brown y Rodney (2002) que advierten sobre la necesidad de no confundir entre una teoría del conocimiento y una teoría de la Enseñanza, de no asumir como teoría de la Enseñanza una teoría del conocimiento, aunque lleve implícita una concepción sobre el Aprendizaje. Y es esto lo que ha sucedido a menudo con muchas teorías sobre el Aprendizaje y su “bajada” al aula y la escuela. Esto ha ocurrido especialmente con las teorías y enfoques educativos que han sido formulados desde fuera de la educación y con aquellas que han sido sustento de las reformas educativas, es decir, desde aquellas que han sido “expandidas” al sistema educativo por las políticas educativas: el conductismo y el constructivismo, por ejemplo. Al contrario a sucedió con las teorías, modelos y enfoques provenientes desde la misma escuela como lo han sido, por ejemplo, los aportes de Freire, Pestalozzi, Freinet y Montessori.



Un ejemplo de cómo influyen en la Enseñanza las teorías del conocimiento-Aprendizaje es el que reporta Darling-Hammond (2001a). Investigando en algunos distritos escolares de New York sobre las condiciones y elementos que permitían reestructuraciones de escuelas para centrarlas en el Aprendizaje Comprensivo, señala que la mayoría (75%) de los profesores/as entrevistados sentía, que la administración era más proclive a hacerse eco de las teorías del aprendizaje conductista, estaban fundamentalmente preocupados por la aplicación de técnicas de Enseñanza específicas vinculadas a objetivos precisos y por el diagnóstico de las deficiencias de los estudiantes.

Es lo que sucede con las teorías “constructivistas” del conocimiento. Estas señalan que el saber existente es la base para elaborar el nuevo conocimiento, lo que muchos docentes traducen por: nunca deben decirles nada directamente a los estudiantes sino, más bien, deben siempre permitirles construir su conocimiento por sí mismos. Los constructivistas parten de la base de que todo conocimiento se construye sobre los saberes previos, independientemente de cómo le enseñan a uno y de cómo los aprendió. Entonces más bien los profesores deberían permitirles reconocer lo que saben, desafiarlos a replantearlo y aportarles elementos relevantes y significativos, para alentar un conocimiento nuevo o reelaborar el que ya se tiene.

### 6.3 Las “Renovadas” Formas de Entender el Aprendizaje

Las renovadas formas de entender el Aprendizaje en general y el escolar en particular, lo adjetivan como relevante, significativo y comprensivo. Aunque a veces es difícil precisar si se está hablando de las condiciones para que este se de o de las características de sus niveles más elevados, o de ambas a la vez. Lo cual no deja de ser importante, ya que en el primer caso estamos hablando de las necesarias mediaciones escolares y en el segundo, de objetivos y metas curriculares así como del logro de muchos estudiantes.

A partir de los estudios fundamentales de Piaget y Vigotsky, y en un sentido más general, la visión contemporánea del Aprendizaje dice que se construye conocimiento nuevo y comprensivo, tomando como base lo que ya se sabe y cree, en un contexto particular. Ya se sabe que el aprendizaje académico-escolar no penetra fácilmente en las ideas previas, en las teorías implícitas (Gardner, 1997). Según este autor esto sucede porque se crea una estructura semántica académica para

interpretar y resolver los problemas escolares generados en la escuela, generalmente mediados solo por las calificaciones, y otra estructura semántica experiencial para interpretar y resolver los problemas de la vida cotidiana.

La primera no sobrevive a la escolarización, es transitoria para pasar el curso o la asignatura, *“es lo que nos pasa a muchos profesores cuando nos preguntamos por qué los/las alumnos/as de nuestros cursos ‘no aplican lo visto’ anteriormente, ¿no se supone que lo vimos en las unidades anteriores!, y vamos a mirar los resultados de las evaluación, dudamos de nuestros métodos o de la ética de los/las alumnos/as y si fueron alumnos de otros docentes pensamos mal de ellos o en el mejor de los caso nos entrevistamos con nuestro colega y terminamos dándonos cuenta de que damos por supuestos cosas que nos son”*<sup>8</sup>.

Es por ello que algunos han planteado lo significativo, relevante y comprensivo del Aprendizaje. Para Elliott (1990) no se pueden describir los resultados del Aprendizaje sin hacer referencia al proceso, los resultados no son gracias a los niveles u objetivos planteados desde un principio y las actividades consecuentes para alcanzarlos sino de la calidad del pensamiento desarrollado durante el proceso de Enseñanza - Aprendizaje, y sobre ello es lo que tiene que actuar el docente. Hemos insistido tanto en nuestra práctica docente en instrumentos de planificación de aula de carácter normativo y descriptivo, con demasiada atención al llenado correcto de los casilleros y no tanto como instrumento de orientación, registro y acomodación del proceso de enseñar, donde el instrumento particular es un medio de apoyo y sistematización. Los esfuerzos deberían estar dirigidos a *“involucrar individual y colectivamente al alumno en un proceso educativo de aprendizaje para la comprensión y para la acción”* (Elliott, 1990:16).

Pérez Gómez (1990) sigue lo planteado por Elliott en lo relativo a que lo significativo del Aprendizaje está dado por la implicación personal del estudiante en el proceso de aprender, pero señalando que la relevancia del aprendizaje se da por el desarrollo y logro de otros procesos. Para Pérez Gómez el aprendizaje relevante es aquel aprendizaje significativo que por su importancia y utilidad provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento. Se produce aprendizaje relevante cuando:

---

<sup>8</sup> Andoni Arenas Martija. Mi Experiencia Educativa, Un registro Improvisado. N°4. Enero 2008.

- La importancia del tema y el interés del alumno provocan integración, desestabilizando la potencia explicativa, la utilidad, la relevancia de los contenidos aprendidos significativamente.
- Se provoca la reconstrucción de los esquemas básicos del pensamiento del individuo.

Lo que da como resultado la ampliación de sus esquemas con la incorporación de esquemas y conceptos más elaborados para el estado presente de su desarrollo evolutivo y en los diferentes dominios de la realidad en la que se desenvuelve.

Ahora, es el mismo Pérez Gómez se plantea: ¿hasta qué punto es posible lograrlo? Puesto que los contenidos se adquieren condicionados por el contexto en que se da el proceso de Aprendizaje, las renovadas formas de entender el Aprendizaje lo visualizan como proceso, como una actividad constructiva, creadora en la que el estudiante desarrolla su propia representación mental del contenido, seleccionando la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previos y del contexto en que se desenvuelve (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998). Tanto la selección de información como la comunicación, expresión y acción derivadas de esa propia representación mental están influidas por los propios datos que maneje y por las experiencias vividas anteriormente. Enriquecerlas es una tarea didáctica, posible de ser llevada adelante por los docentes.

Esto pone en primer plano la manera cómo los estudiantes procesan las situaciones de Enseñanza - Aprendizaje en el aula. Lo que pareciera indicar que es más determinante lo que hace el profesor y los otros agentes educativos que el contenido a estudiar. Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998) señalan que el conocimiento previo, la percepción de las expectativas del profesor, la motivación, las Estrategias de Aprendizaje, la autoeficacia, las relaciones interpersonales y otros muchos factores deben ser tenidos en cuenta para lograr una comprensión adecuada del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Supone para el profesor/a una doble comprensión: primero saber cómo, en qué condiciones y bajo qué premisas los/las alumnos/as de un curso, en un aula aprenden, y cómo bajo esas condiciones aprenden determinados temas o contenidos disciplinarios. Y por otra parte, saber sobre cómo enseñar -la didáctica- esos contenidos curriculares para que se desarrollen los mayores grados de entendimiento, raciocinio y compromiso.

Esto ha llevado a numerosos investigadores y docentes a plantear que los sistemas escolares no pueden seguir concibiendo el Aprendizaje Humano bajo una mirada estrecha: como un simple almacenamiento de información sin procesamiento y ni transferencia (Gardner, 1994; Sternberg, 1998). Por su parte, Laorden, García y Sánchez (2005) han indicado que las habilidades tienden a desarrollarse en un período largo de tiempo, y que sólo en la medida que hay continuidad en su uso y ellas se repiten progresivamente, se pueden convertir en una disposición o hábito. Esto nos indica que no pueden ser evaluadas como eventos aislados sino como partes de un proceso de Aprendizaje.

Desde esta perspectiva la práctica del profesor/a influiría positiva y notablemente en los Aprendizajes de los/las alumnos/as cuando ésta se intenciona, se organiza y se realiza teniendo en cuenta las capacidades y conocimientos de los/las alumnos/as y así como de las condiciones del contexto.

#### 6.4 El Aprendizaje Comprensivo

Chevallard (2000) planteó el concepto de transposición didáctica a partir de sus estudios en la Enseñanza de las Matemáticas como el proceso de transformación del “*saber sabido al saber enseñado*”, la transformación del saber erudito al saber escolar, del saber basado en el conocimiento disciplinario a los conocimientos que el docente enseña en el aula, día a día, curso a curso y que posibilitan el éxito de las iniciativas de una Enseñanza que busca el Aprendizaje. Si bien la transposición didáctica nos aclara el proceso que va desde el saber sabido al saber enseñado, no explica totalmente el “saber aprendido”, o mejor dicho el tipo o nivel del saber aprendido y si este corresponde a lo enseñado, a lo sabido o a alguna transposición intermedia, o por el contrario si es que se afianzan y permanecen en el tiempo. La transposición didáctica ayuda a entender y mejorar la Enseñanza pero no necesariamente da con la clave de un Aprendizaje Comprensivo.

Aunque parecería evidente que un adecuado trabajo por parte del docente en la transposición didáctica permitiría mejorar los Aprendizajes de los estudiantes, esta situación tendría más validez si es que se incorporara la cuestión de cómo aprenden los niños/as y los jóvenes determinados contenidos en el aula. Es también muy importante la implicación del sujeto que aprende, es decir, el Aprendizaje con Comprensión se da cuando hay apropiación por parte del que aprende. Lo cual

supone la activación de sus esquemas de pensamiento y acción, y sobre los cuales tendría que actuar la Enseñanza a través de Estrategias de Enseñanza y las Tareas Académicas. Entonces así sería posible la convergencia de los planos didácticos con los epistemológicos, donde la transposición del profesor y la apropiación de los estudiantes para los Aprendizajes tendrían que ser parte sustantiva del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, si no es así, la sombra del “saber complejo verdaderamente aprendido” será un fantasma permanente y la conexión educativa de la Enseñanza y el Aprendizaje un mito.

Como señala Freire (2000:25-26), *“no temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz”*. No deja de ser singular el uso de las palabras aprehender y aprender por parte de Freire, ya que para él aprender verdaderamente supone aprehender y esto significa hacer propio en sentido físico y mental<sup>9</sup>, ya que ambas palabras provienen del mismo verbo latino. Algo semejante ocurre con Comprender y Comprehender, aunque esta última en desuso: es Comprender la que ha asumido ambos significados<sup>10</sup>.

Anteriormente se ha expresado que los aprendizajes significativos y relevantes generan Comprensión, pero ¿qué entendemos por Comprensión?, ¿por Aprendizaje Comprensivo?, ¿por Aprendizajes con Comprensión? y ¿qué relación tiene con el rol del docente al enseñar? Haciendo referencia a la perspectiva tradicional de la Enseñanza, Pérez Gómez afirma, que el interés no está dado ni centrado en la Comprensión ya que *“la pedagogía del rendimiento inmediato valora necesariamente los procesos más simples y los aprendizajes más mecánicos, ignorando interesadamente el tempo obviamente lento en que se cultivan los procesos divergentes e impredecibles de reflexión y deliberación individual y colectiva”* (Pérez Gómez, 1990:13).

---

<sup>9</sup> Aprender. (Del lat. *apprehendĕre*). 1. tr. Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. 2. tr. Concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento. 3. tr. Tomar algo en la memoria. 4. tr. ant. prender. 5. tr. ant. Enseñar, transmitir unos conocimientos. Aprehender. (Del lat. *apprehendĕre*). 1. tr. Coger, asir, prender a alguien, o bien algo, especialmente si es de contrabando. 2. tr. aprender (llegar a conocer). 3. tr. *Fil.* Concebir las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas o sin afirmar ni negar. [www.rae.es](http://www.rae.es) 19/02/2008.

<sup>10</sup> Comprender. (De *comprehender*). 1. tr. Abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo. 2. tr. Contener, incluir en sí algo. U. t. c. prnl. 3. tr. Entender, alcanzar, penetrar. 4. tr. Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro. *Comprendo sus temores. Comprendo tu protesta.* Comprehender. (Del lat. *comprehendĕre*). 1. tr. desus. comprender. [www.rae.es](http://www.rae.es) 19/02/2008.

A comienzos del siglo XX, la educación se centró en la adquisición de destrezas de alfabetismo básico: lectura sencilla, escritura y aritmética (Bransford, Brown y Rodney, 2002). Culturizar, civilizar, enseñar lo que se sabía; acercar, impregnar, bañar en la cultura científica, positiva, enciclopédica del siglo XIX, fueron planteados como derechos de las personas y un deber de los nuevos estados nacionales auspiciado por liberales y progresistas; fueron el contenido y misión de esos sistemas educativos. Por lo general, los sistemas educativos occidentales no preparaban a las personas para pensar y leer críticamente, para expresar clara y convincentemente ideas y argumentos -menos sentimientos-, para resolver problemas complejos en ciencias y matemáticas, menos en otras disciplinas o campos del conocimiento humano (Bransford, Brown y Rodney, 2002).

Hoy en día se requiere que todo el mundo maneje aspectos de alto alfabetismo para negociar con éxito las complejidades de la vida contemporánea. Las demandas de destrezas para el trabajo se han incrementado tremendamente, lo mismo que la necesidad de cambio en las organizaciones y de la sociedad civil. También la participación conciente y consistente en el proceso democrático se ha hecho cada vez más complicado, en la medida en que el centro de atención se ha deslizado de las preocupaciones tradicionales a las de género, ambientales, culturales, étnicas, entre otras. Darling-Hammond (2001b) señala que la cuestión no es que los estudiantes de hoy en día sean incapaces de hacer estas cosas, sino que raramente se les ha pedido que las hagan.

Para Gardner *“la enseñanza de nuestra época debería proporcionar la base para mejorar la comprensión de los diferentes mundos en los que vivimos: el mundo físico, mundo biológico, el mundo de los seres vivos, el mundo de los artefactos humanos y el mundo del yo”* (Gardner, 2004: 81). La enseñanza formal debería demostrar el aumento de la Comprensión de las cosas más importantes del mundo, siendo de responsabilidad social, de todos, la definición de “lo más importante”. Sin embargo, el mismo Pérez Gómez es categórico al advertir que *“para la mayoría de los individuos que viven inmersos en una red de intercambios simbólicos saturado de la cultura de masas, la mera transmisión del conocimiento disciplinar supone una distancia insalvable respecto de los intereses, expectativas y posibilidades de comprensión, que les impide construir cultura experimental propia con aquellas herramientas tan lejanas y aquellos códigos tan extraños e irrelevantes”* (Pérez Gómez, 2004: 275). Por lo tanto, no sólo es necesario definirse en un enfoque para la

comprensión como entendimiento del mejor Aprendizaje posible sino, que además, innovar y desarrollar las herramientas didácticas para que ello sea posible.

De esta manera la re-construcción de sentidos en el aula no solo es aproximación a teorías, conceptos e información sino la incorporación del alumno/a a un proceso de descubrimientos y experimentaciones sobre las ideas, la información, los conceptos y los valores.

Puesto que la Comprensión no sólo ocurre en la mente-cerebro (o por lo menos no totalmente), es que es necesario reconocer la importancia, y utilizar, los procesos de asimilación y transformación de la información y el conocimiento en acciones y/o productos. Desde la perspectiva del/la profesor/a y de los/las alumno/as al plantear la cuestión del Aprendizaje Comprensivo, son las representaciones de éste las que se pueden ver, mejorar y criticarse; y en las que debería basarse la evaluación. Para Darling-Hammond (2001b:145) *“los estudiantes a quienes se enseña para la comprensión son capaces de valorar y defender ideas con un razonamiento riguroso sustentado sobre evidencias, investigar independientemente en torno a un problema, utilizar estrategias provechosas de indagación, realizar trabajos de calidad y satisfacer criterios aceptables en sus resultados escolares. Y la utilización que hacen de lo aprendido para resolver problemas con los que no se han encontrado previamente es la mejor demostración de su comprensión”*.

Así lo re-presentado desplaza el interés por el dominio del contenido a las razones de por que se enseña ese contenido en particular y hacia las mejores formas de exponer nuestra Comprensión de ese contenido de manera abierta a través de productos y acciones desarrolladas en el contexto del Aprendizaje (Gardner, 2004). Por eso se puede decir con Elliott que *“después de todo la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de Aprendizaje”* (Elliott, 1990:84).

Por otra parte, la comprensión profunda no sólo es una de las más altas metas de muchos currículos escolares, sino la más alta a nivel del desarrollo del pensamiento, lo cual genera altas demandas al currículo en acción de las distintas disciplinas y desafía las didácticas específicas y sus logros. Un ejemplo de estas altas metas se puede encontrar en el Nivel 7 (máximo desarrollo) del Mapa de Progreso del Aprendizaje para la Historia y las Ciencias Sociales en la dimensión “La Sociedad en

Perspectiva Histórica”, del Currículo Nacional Chileno: *“Se reconoce como sujeto histórico en cuanto observador y protagonista de la historia actual. Posee una visión integradora de los diferentes períodos y procesos de la historia de Chile y de Occidente. Reconoce sincronías entre procesos históricos. Comprende que las identidades sociales son una construcción histórica y que la propia se inserta en un contexto más amplio que abarca a la humanidad en su conjunto. Desarrolla ensayos originales confrontando interpretaciones y considerando una diversidad de fuentes”* (MINEDUC-Chile, 2009:5 y Anexo 1, página 290).

La idea de lograr Comprensión como expresión máxima del Aprendizaje se ha dado en algunos centros escolares donde se han promovido prácticas de re-estructuración, especialmente centradas en nuevas concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje (Darling-Hammond, 2001b). En todo caso habría que tener en cuenta lo que alertaba Elliott que ya en 1990: las altas exigencias cognitivas a las que estaban siendo sometidos a los niños/as y jóvenes en el sistema escolar y que cada vez eran más similares a las de los adultos hacen que estás re-estructuraciones sean difíciles de realizar.

Por lo tanto, es todo un desafío desarrollar Aprendizajes Comprensivos que maximicen la experiencia educativa, desarrollando el currículo y conjugando las dimensiones científica, política y moral del hecho educativo porque esto amplía las funciones y finalidades de la escuela.

Por cierto que esto no es sencillo y ni fácil, es un proceso complejo. La complejidad es una condición del hecho educativo y muchos docentes se han dado cuenta que ignorarla es peor que navegar con ella. ¿Por qué la complejidad?, ¿dónde esta?:

- ❖ Primero que todo, en los propios procesos de cómo enseñamos y aprendemos en la escuela (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2004).
- ❖ En el contexto donde se desarrollan los procesos de Enseñanza-Aprendizaje escolares: los actuales escenarios socioeducativos, de *“contextos de incertidumbre, complejidad, singularidad y conflicto de valores”* (Montero, 2001:17).
- ❖ El propio Aprendizaje es un fenómeno complejo en sí mismo. Además profundizar en la comprensión del fenómeno educativo es también arduo y progresivo.



- ❖ La Enseñanza también es compleja: la investigación educativa describe la Enseñanza como una actividad compleja caracterizada por la simultaneidad, multidimensionalidad e imprevisibilidad (Darling-Hammond, 2001a).

Bransford, Brown y Rodney (2002) señalan que los/las estudiantes tienen oportunidades limitadas para comprender o darles sentido a muchos temas y contenidos del currículo, porque muchos de estos contenidos son evaluados enfatizando la memoria reproductiva o mecánica, la nemotecnia de las fórmulas y de los modelos más que la comprensión de los hechos, que los razonamientos tras las mismas fórmulas o las ventajas y limitaciones de los modelos explicativos. Hay muchas maneras y grados de aprender, una de ellas es el “Aprendizaje con Comprensión” (Bransford, Brown y Rodney, 2002:5).

La búsqueda de Aprendizaje que enfatice la Comprensión no niega que los hechos, los datos y las fórmulas sean importantes. Pero aquellos que alcanzan mayores niveles de Comprensión, los expertos, organizan los hechos y los datos en torno a conceptos importantes, esa es la clave. Además el experto, y como parte de su comprensión, está en condición de especificar los contextos en los que es aplicable, por ejemplo la Segunda Ley del Movimiento o al realizar un análisis de un Sistema Democrático, mucho más que a la sola habilidad de recordar su significado descriptivo (Bransford, Brown y Rodney, 2002). Esto se da debido a que los seres humanos tenemos una tendencia a construir y dar significados en relación con nuestro ambiente, aprendemos y ejecutamos mejor algo cuando el significado de nuestro trabajo resulta evidente, real, concreto, experimental. Incluso convenciones académicas, como las operaciones y reglas básicas de la aritmética, la ortografía y la decodificación de textos, se aprenden de manera mucho más provechosa si forman parte de una actividad más amplia, significativa y contextualizada (Darling-Hammond, 2001b).

Es un Aprendizaje activo, tanto como proceso, como resultado. Un aprendizaje activo que persigue la comprensión genuina y que concibe a las disciplinas como algo vivo, no estático ni definitivo. No es un activismo superficial a base de acciones separadas de los conceptos de las disciplinas. Lo cual requiere, según Darling-Hammond (2001b) con independencia del modo preciso en que se desarrolle en el aula y en la escuela, el cultivo generalizado de un aprendizaje profundo, este

demanda de bloques sustanciales de tiempo dedicados a una inmersión intensa en un ámbito de trabajo y estudio.

El énfasis en la Comprensión conduce a una de las características fundamentales de las nuevas formas de entender el Aprendizaje: la concentración en los procesos de generación del conocimiento, cuestión en la que habían insistido tanto Piaget (1978) como Vygotsky (1978). Elemento fundamental que debería tener en cuenta una Enseñanza, y especialmente una didáctica, que busque Comprensión como expresión máxima del Aprendizaje. Es justamente sobre los procesos de generación del conocimiento de sus estudiantes y de la disciplina en donde tendría que centrarse la Enseñanza del profesor/a y su didáctica debería posibilitar su ocurrencia. Para Darling-Hammond (2001b) para esto se requiere una pedagogía auténtica, una instrucción centrada en el Aprendizaje activo en contextos de la vida real que exigen operar con esquemas de pensamiento complejo, la consideración de alternativas de procedimientos, la utilización de las ideas sustantivas y la lógica de la indagación disciplinar, la práctica frecuente de la escritura y la elaboración de trabajos para un público más amplio que el de la escuela.

## 6.5 Señas de una Enseñanza para Aprendizajes Comprensivos

Ante esto conviene preguntarse ¿cómo se enseña para la Comprensión? La respuesta implica entender el hecho educativo, el proceso de Enseñanza - Aprendizaje, la naturaleza de las disciplinas a enseñar, diseñando e implementando una estructura de estrategias que implique al docente y al estudiante como sujetos activos que investigan y crean. Darling-Hammond (2001b) se responde: al promover una relación provechosa entre los/las estudiantes y los contenidos. Lo que equivale decir, una Enseñanza adecuada para el desarrollo de una comprensión disciplinaria y apta para facilitar, al mismo tiempo, el Aprendizaje de sujetos diferentes.

Para Bransford, Brown y Rodney (2002) un rasgo crítico de la Enseñanza que promueve esta relación provechosa, es que ella saca a flote la comprensión previa que los/las estudiantes tienen de los temas de estudio que se van a enseñar, y que les ofrece oportunidades consistentes para construir a partir de ella, además de que las pone a prueba o las desafía a la comprobación. Para que la comprensión científica reemplace a la visión ingenua, los/las estudiantes deben hacer manifiesta esta última y tener la oportunidad de ver en qué es insuficiente, de cierta forma limitada

y parcial. Según Carey y Gelman (1991) estas nociones iniciales pueden tener un efecto poderoso en la integración de los nuevos conceptos e información, esas comprensiones proporcionan una base para la construcción de nuevo conocimiento. Estos autores reportan que en las ciencias, los estudiantes, con frecuencia, tienen concepciones erróneas de propiedades físicas que no pueden observarse con facilidad: que la luz es materia o la circunferencia de la Tierra. En las humanidades, es frecuente que sus concepciones previas incluyan estereotipos o simplificaciones (Bain, 2005), como cuando la historia se entiende como una lucha entre tipos buenos y tipos malos (Gardner, 1991).

Aunque de diferentes miradas tanto Bransford, Brown y Rodney (2002) como Freire (2005) señalan que tomar en cuenta el conocimiento previo de los/las estudiantes es factor fundamental a la hora de desarrollar la Comprensión, aunque esas ideas, impresiones y saberes sean erróneas, ya que lo acertado y lo incorrecto, son formas de entender el mundo. Bransford, Brown y Rodney (2002:9) señalan que *“los estudiantes llegan al aula con concepciones previas acerca de cómo funciona el mundo. Si no se incorpora al estudio esta comprensión inicial, es posible que ellos no asimilen los nuevos conceptos e información que se les están enseñando; o puede suceder que los aprendan para responder un examen, pero que, fuera del aula, regresen a sus concepciones previas”*. Por su parte Gardner (1997) habla de la superposición de dos estructuras de conocimiento, la académica y aquella con que se funciona en la cotidianidad. Entonces, ¿cómo hace el docente para que se incorpore la nueva estructura a partir de la existente?, ¿cómo hacerlo sin caer por un lado en el ritual de la memorización ni por el otro en la tentación de la imposición?

Freire (1997), al plantear que el Aprendizaje es una apropiación personal, que éste se da en un diálogo de evidencias y vivencias, entre creencias y los argumentos de la certeza relativa de una verdad científica para que surja una nueva, que cuestione y encarne esa verdad en una realidad particular y que esta última sea cuestionada y revitalizada por esa verdad provisoria. No es el cambio de una estructura por otra, sino la nueva existencia de una tercera, no en la que se negocien las “verdades científicas” ni la “realidad experiencial del que aprende”. Por lo tanto no hablamos de una comprensión meramente cognitiva o intelectual, sino de una en la que hay una relación particular del contenido a aprender con el mundo personal, social y experiencial del aprendiz como también del docente. Es quizás por ello que la didáctica de Historia y las Ciencias Sociales ha insistido, aunque primeramente de

forma implícita, que el objetivo de su estudio escolar es que el estudiante no tenga como límite el conocimiento puro sino su forma y modo de estar y ser en el mundo. Por ejemplo a través de su actitud cívica, su opinión frente a las problemáticas sociales o en el cariz ético de su quehacer laboral, independiente de cual sea éste.

Esta acción comprensiva de la vida puede partir por la comprensión fundamental en torno a los contenidos escolares, delimitando y formulando preguntas significativas acerca de varias áreas de estudio, contribuye a que los/las estudiantes desarrollen una comprensión más básica de los principios del Aprendizaje que pueden ayudarles a convertirse en automotivados aprendices permanentes.

En todo caso, una práctica docente proclive a una Enseñanza para Aprendizajes Comprensivos alcanza mayores logros en la medida que es un esfuerzo compartido por otros, por otros docentes, por el equipo directivo, por los padres y madres, sobre todo por los propios estudiantes. Donde los profesores han podido investigar y adoptar sus propias iniciativas, y donde se dan ciertas formas de organización que permiten a los profesores trabajar juntos y asumir colectivamente la responsabilidad por todos los estudiantes, desarrollan un compromiso con su trabajo que les supone una presión constante para mejorar. Darling-Hammond (2001b) señala a partir de sus investigaciones y trabajos con distinto tipos de escuelas, que cuanto más se esfuerzan los docentes y más se dan cuenta de lo que los/las estudiantes logran hacer, más altas son sus expectativas, tanto respecto a sí mismo como en relación con sus estudiantes. Es el resultado de *“trabajar sobre la base de una comprensión compartida en torno al aprendizaje, qué condiciones requiere y qué ha de hacerse para apoyar su ocurrencia”* (Darling-Hammond, 2001b:11). En todo caso es la misma autora que previene al sentenciar que ninguna de estas características por sí sola es suficiente para garantizar que los/las estudiantes se sientan interpelados, desafiados y, además, apoyados en el Aprendizaje si es que no se tejen, todas estas condiciones, estrechamente ligadas entre sí.

Por su parte Perkins (1999) define a la Comprensión como la *“capacidad de desempeño flexible en torno de un tópico”*, es decir *“ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”* (Perkins, 1999:72-73) y establece una serie de principios generales ayudan a definir el trabajo de los estudiante y los docentes que quieren desarrollar la comprensión (Perkins, 1999):

- ❖ El Aprendizaje para la Comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con tareas que la posibiliten, que la hacen posible pero que se presentan como un desafío.
- ❖ Los nuevos desempeños de Comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno.
- ❖ Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la Comprensión, exige unos procesos de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes.
- ❖ El Aprendizaje para la Comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas.

Estas formas de entender la Comprensión, su Aprendizaje y las posibilidades de enseñarla ponen el acento en lo que los/las alumnos/as son capaces de hacer y eso es lo que hay que fomentar. Como indica Pérez Gómez, *“en los contextos de comprensión no es correcta la suposición de que la relación entre la acción y los resultados de aprendizaje sea causal”* (2004:196): es la condición de la virtualidad de la Enseñanza sobre el Aprendizaje. Es por ello que para Darling-Hammond y Sykes (1999:XV) *“la enseñanza por excelencia debe convertirse en la profesión que aprende para estimular un mayor aprendizaje entre los estudiantes”*.

Entre las cuestiones esenciales que median la concreción de la Enseñanza que posibilita la Comprensión como Aprendizaje tenemos que prestar especial atención a las Estrategias, las Actividades y las Tareas Académicas, lo cual será el objeto de análisis del siguiente capítulo.



## **1. Introducción**

## **2. La Enseñanza como Mediadora del Aprendizaje de los Alumnos/as**

2.1 Virtualidad de la Enseñanza como capacidad para producir Aprendizaje

2.2 El Rol Posibilitador del Profesor

2.3 El Alumno como Estudiante

2.4 El Aula como un Espacio Humano, Relacional y Formativo

2.5 La Reflexión: la Relación Teórica Práctica

2.6 El Docente como Aprendiz

## **3. Las Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza**

3.1 Las Estrategias y Actividades de Enseñanza como Núcleo de la Práctica Pedagógica

3.2 El Contenido de la Práctica del Docente

3.3 El Modelo de Doyle: Las Tareas Escolares como Sistema

3.4 Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza

3.5 La Mediación de las Estrategias y Actividades de Enseñanza en el Aprendizaje

3.6 De Estrategias/Actividades de Enseñanza a Estrategias/Actividades para el Aprendizaje

3.7 Postura Sobre lo que Se Debería Enseñar y Por Qué

## **4. Las Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza en la Enseñanza de Historia y las Ciencias Sociales**

4.1 Profesores/as y Estrategias que Median en el Aprendizaje Comprensivo de la Historia y de las Ciencias Sociales

4.2 Prácticas Innovadoras en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

4.3 El Aprendizaje Comprensivo de la Historia y las Ciencias Sociales

4.4 Estrategias que Posibilitan Aprendizajes Comprensivos de la Historia y Ciencias Sociales

“ESPERAR QUE LA PRÁCTICA PUEDA SER DEDUCIDA DE LA TEORÍA, FUNDADA Y GOBERNADA POR ELLA, ES UNA CREENCIA EQUIVOCADA. LA TEORÍA NO PUEDE PROPORCIONAR A LOS PROFESORES SUGERENCIAS ACERCA CÓMO ACTUAR EN SITUACIONES ESPECÍFICAS, LA TEORÍA TIENE FUNDAMENTALMENTE UNA FUNCIÓN CRÍTICA Y REFLEXIVA Y ES CONSTRUCTIVA SÓLO DE MANERA LIMITADA”.  
VEENMAN, 1984:167

## 1. Introducción

En este segundo capítulo se plantean las ideas fundamentales que dan sustento teórico a los propósitos de esta tesis y que se refieren a la relación de la Enseñanza como mediación entre el currículo-contexto y el Aprendizaje Escolar como expresión del Aprendizaje Humano.

Se argumenta que el centro de esta mediación son las Estrategias, Actividades y Tareas que el/la profesor/a plantea a sus estudiantes y que estos desarrollan - o no - en el día a día de las clases. Es por ello que indagar en ellas y en cómo docentes y estudiantes se implican en las mismas, no solo nos revelan el sentido del enseñar y del aprender en ese contexto particular sino, que además, nos muestran las posibilidades de alcanzar mayores y mejores logros en los Aprendizajes. Cuestión que aquí se conceptualiza como Aprendizaje Comprensivo.

En la parte final del capítulo se profundizan estas cuestiones para el caso de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales escolares, especialmente en aquellas Estrategias, Actividades y Tareas, que según las investigaciones y las experiencias educativas potencian la mediación de la Enseñanza sobre el Aprendizaje y posibilitando que este sea más Comprensivo.

## 2. La Enseñanza como Mediadora del Aprendizaje de los Alumnos/as

### 2.1. Virtualidad de la Enseñanza como Capacidad para Producir Aprendizaje

Como se señalaba en el Capítulo I, Pérez Gómez, (2004) siguiendo a Festenmacher (1989) considera que el problema fundamental que surge cuando analizamos la cultura académica -lo que se enseña realmente- en un aula, es la virtualidad para provocar Aprendizajes, es decir, *la capacidad para producir* el Aprendizaje. Aunque,



la Enseñanza no produce Aprendizaje solo por su presencia, solo por darse; toda su virtualidad, *su potencialidad está implícita, es tácita*. Es decir, la Enseñanza tiene la capacidad implícita, su fuerza y su virtud para es tácita para producir Aprendizaje, lo cual nos señala que no es un proceso automático ni mecánico<sup>11</sup>.

Esto nos debería centrar en las posibilidades de la Enseñanza. Para (Bransford, Brown y Rodney, (2002) las investigaciones en el Aprendizaje sugieren que hay nuevas formas de introducir a los estudiantes en las disciplinas tradicionales tales como matemáticas, ciencias, historia y literatura. Adecuadamente desarrollados estos nuevos enfoques posibilitan que la mayoría de los individuos desarrollen una profunda comprensión de los temas en estudio.

Estas formas de entender la Comprensión, su Aprendizaje y la posibilidades de enseñarla ponen el acento en lo que los alumnos/as son capaces de hacer, en un estado ideal de autonomía, por sí mismos; y “provisoriamente” con nuestra ayuda y guía. Esto requiere de un amplio espectro de Estrategias y de una práctica flexible, sin embargo está presente la tentación de reducirlo todo a una mera cuestión técnica, de manejo de herramientas y de la buena aplicación de ellas. Es relevante considerar y poner en acción también las motivaciones y las expectativas, porque después de todo *"enseñar es una forma de ganarse la vida, pero sobre todo es una forma de ganar la vida de los otros (...) la función de un profesor dotado y entusiasta es una de las profesiones más hermosas que existen. Una función que da vida, da palabra, abre la inteligencia, da libertad"* (Lledó, 2000:45).

Por cierto que esta virtualidad de la Enseñanza es más incierta pero más flexible, más imprecisa pero más creativa. Según Doyle (1977) la capacidad de las Estrategias, Actividades y Tareas para lograr Aprendizajes puede ser analizada a través de la *ambigüedad* y *riesgo* de ellas, siendo dos características esenciales de las Estrategias, Actividades y Tareas que posibilitan la Comprensión, tal como se verá más adelante.

---

<sup>11</sup> Bien vale recordar el significado de Virtual, Tácito e Implícito. Virtual. (Del lat. *virtus*, fuerza, virtud). 1. adj. Que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a efectivo o real. 2. adj. Implícito, tácito. 3. adj. Fís. Que tiene existencia aparente y no real. Tácito, ta. (Del lat. *tacitus*, part. pas. de *tacēre*, callar). 1. adj. Callado, silencioso. 2. adj. Que no se entiende, percibe, oye o dice formalmente, sino que se supone e infiere. [www.rae.es](http://www.rae.es) 11/01/2008. Implícito, ta. (Del lat. *implicītus*). 1. adj. Incluido en otra cosa sin que esta lo exprese. [www.rae.es](http://www.rae.es) 14/05/2008.

## 2.2 El Rol Posibilitador del Profesor y la Profesora

En palabras de Fenstermacher, *“la tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de R de “estudiantar” (ser estudiante) y mejora su capacidad de hacerlo. Cuánto aprenda R del hecho de ser un estudiante es en gran medida una función de la manera en que es “estudiante”*” (Fenstermacher, 1989:154).

Para Elliott (1990) la práctica del docente y su didáctica no es educativa si no provoca el desarrollo de procesos que faciliten el acceso a las estructuras de conocimiento, a los sistemas de pensamiento.

De esta manera es que la empresa de la educación puede verse como la que conduce a los estudiantes en la dirección de una comprensión más formal y de mayor experticia. Esto requerirá tanto de una profundización de la base de información, como del desarrollo de un marco conceptual para esa disciplina en estudio y su aplicación a contextos nuevos-reales (Bransford, Brown y Rodney, 2002). Es como cuando un niño, no solo es capaz de realizar satisfactoriamente un mapa geográfico a partir de los desafíos planteados por el profesor o la profesora, sino que además en las vacaciones usa un mapa de la localidad, provisto por el municipio, para orientarse y proponer los paseos familiares.

Desde esta perspectiva la práctica del profesor/a influye en los Aprendizajes de sus alumnos/as cuando ésta se intenciona, se organiza y se realiza en función de las capacidades de los alumnos y de las condiciones del contexto. Entonces podemos ir más allá, que el docente enseñe para que los alumnos/as aprendan, es decir, una Enseñanza para el Aprendizaje con Comprensión, que suponen los contenidos escolares y ese contexto en que vive cada niño, niña o joven. Eso significa concebir a los profesores como enseñantes del Aprendizaje de quienes están en las aulas y a estos no como alumnos/as sino como aprendices, como estudiantes.

Cuando el profesor se propone desarrollar una cierta intencionalidad pedagógica, en este caso un Aprendizaje Comprensivo, debe comprender él mismo los distintos elementos y el sinfín de interrelaciones que se dan en el aula, ya que éstas son las que median, potencian, limitan o impiden esa intencionalidad y las acciones que lo llevan adelante (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2004). Es por ello que aquí se plantea *“de una forma genérica y como primera aproximación en la capacidad del*

*docente de poner a favor del Aprendizaje de sus alumnos/as el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, sus factores y su contexto a partir de ciertas condiciones y características personales, profesionales e institucionales. Y que es posible que el profesor/a a partir de estas condiciones y características encauce y/o equilibre las condiciones del proceso de Enseñanza y Aprendizaje y su contexto particular a favor del Aprendizaje de sus alumnos/as mediante su práctica pedagógica” (Arenas, 2006:22). He aquí un supuesto base de esta tesis: La capacidad de mediar en el Aprendizaje que tiene la Enseñanza está en su propia virtualidad por lo tanto la tarea didáctica del profesor/a es hacer evidente lo que está tácito, es haciéndolo fácil y posible<sup>12</sup>, haciéndose mediador y ayudante para que los niños, niñas y jóvenes sean estudiantes.*

Es por ello que en esta tesis, a partir de la mediación de la Enseñanza en el Aprendizaje, se discute el rol del profesor/a en un Aprendizaje Comprensivo de los estudiantes, a través de su acción didáctica en el ámbito de la Historia y las Ciencias Sociales escolares.

También es importante señalar que ser mediador, facilitador, apoyo al Aprendizaje de otros no solo es una tarea individual, trabajar con otros (Bransford, Brown y Rodney, 2002; Hargreaves, 2005b) puede potenciar esta intencionalidad por un Aprendizaje Comprensivo a través de la reflexión (Brockbank y McGill, 1999). Se puede y se debe capacitar tanto como motivar a los/las profesores/as para que, entre ellos mismos, establezcan comunidades de aprendices (Brockbank y McGill, 1999). El trabajo por departamentos, por proyectos interdisciplinarios o por tareas son buenas posibilidades (Pareja, 2008). Estas comunidades pueden llegar a sentirse mejor con la formulación de preguntas que con el conocimiento de las respuestas. En ellas se da lugar al sentimiento de la emoción de aprender, que luego se transfiere al aula y a los estudiantes; con esto hay un nuevo sentido de propiedad de las nuevas ideas, en la medida en que se apliquen a la teoría y a la práctica (Lave y Wegner, 1991; Hargreaves, 2005b).

---

<sup>12</sup> Facilitador. 1. m. y f. *Cuba, Hond. y Ven.* Persona que se desempeña como instructor u orientador en una actividad. 2. m. y f. *Ven.* Profesor o maestro. facilitar. 1. tr. Hacer fácil o posible la ejecución de algo o la consecución de un fin. 2. tr. Proporcionar o entregar. [www.rae.es](http://www.rae.es) 12/01/08. Fácil. (Del lat. *facilis*). 1. adj. Que se puede hacer sin gran esfuerzo. 2. adj. Que puede suceder con mucha probabilidad. *Es fácil que venga hoy*. 3. adj. Dócil, manejable. 4. adj. Dicho de una mujer: Frágil, liviana. 5. adj. desus. Dicho de una persona: Que con ligereza se deja llevar del parecer de otra. Era u. en sent. peyor. 6. adv. m. fácilmente. [www.rae.es](http://www.rae.es). 1/06/08.

## 2.3 El Alumno como Estudiante

Como veremos a continuación, diversos estudios en distintas situaciones han señalado y trabajado para centrar el sistema educativo y el proceso de Enseñanza - Aprendizaje en los niños, niñas, jóvenes y adultos. Y ya no como objetos-sujetos pasivos, como alumnos/as; sino como sujetos activos-actores de su propio Aprendizaje, como estudiantes, tal como se ha señalado anteriormente.

Las escuelas y las aulas deben centrarse en el estudiante como aprendiz si quieren que estos desarrollen todo su potencial. Los maestros deben prestarles la máxima atención a los conocimientos, destrezas y actitudes con que llegan sus estudiantes, incluidas las concepciones previas relacionadas con las temáticas de estudio. Sin embargo, este es un punto de partida.

Moll (1993) indica que las diferencias culturales, pueden afectar el nivel de comodidad de los estudiantes con ciertas Estrategias didácticas, por ejemplo en el trabajo cooperativo versus el individual. Es necesario reconocer que ciertas variables culturales pueden ser usadas a favor del Aprendizaje para ir más allá de las limitaciones que pueda provocar. En este mismo sentido es relevante considerar y reconocer las potencialidades de la educación en contextos particulares como el indígena o de emigrantes forzosos, en situaciones donde la pobreza y vulnerabilidad social son estructurales (Raczinsky, 2005a, 2005b).

Otro tema relevante son las teorías que los estudiantes tienen acerca de lo que significa ser inteligente y de cuánto y cómo pueden aprender afectar su desempeño, rendimiento y aprendizaje. Los estudiantes que piensan que la inteligencia es modificable, tienen una mejor disposición para enfrentar tareas retadoras; se sienten más cómodos con el riesgo, lo mismo podríamos pensar de padres, docentes y autoridades. Por otra parte programas de enriquecimiento del talento académico han demostrado que el potencial está distribuido en todos los grupos sociales por igual y que la motivación por aprender y una metodología activa son un motor que desarrolla la capacidad para hacerlo (Programa BETA, 2008).

Si queremos enseñar a los estudiantes a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados debemos tener en cuenta estas cuestiones. Ser capaces de aprender a aprender, es uno de los objetivos más valorados por la

educación, según Díaz-Barriga y Hernández (2001), y una característica fundamental de la educación democrática, crítica, científica, humanista, responsable y comprometida con la sociedad y el medio ambiente que la sostiene.

## 2.4 El Aula como un Espacio Humano, Relacional y Formativo

Desde una perspectiva tanto teórica como experiencial, “el autor” de esta Tesis reconoce el aula como uno de los espacios privilegiados, donde se resuelve en gran medida la formación de las personas, donde se desarrolla lo pedagógico y es el núcleo escondido de los sistemas educativos, a pesar de su cotidianidad.

El aula es un espacio socialmente institucionalizado para educar, pero no por eso es necesariamente formativo, dado que las acepciones histórico-culturales-ideológicas han sido muy diversas. Depende, en parte, de las interrelaciones que se den entre los alumnos/as y entre estos y el/la profesor/a, así como del sentido y propósito, del tipo y carácter que tengan y que se le den a estas relaciones en cada contexto particular (Margalef, 1992; Elliott, 1983).

Las interacciones en educación no son un tema nuevo; crecemos y nos desarrollamos en interacción con el medio, con los instrumentos culturales y con los demás. Las interacciones entre profesores y alumnos, así como entre estos últimos, han sido estudiadas ampliamente, especialmente bajo los enfoques constructivistas y socio-críticos de la Enseñanza y el Aprendizaje. Para Dewey, *“la interacción es el componente que define el proceso educativo y tiene lugar cuando los estudiantes transforman la formación inerte que se les trasmite, en conocimiento con valor y aplicaciones personales”* (Dewey, 1989 en Garrison y Anderson 2005:65).

El aula es un espacio relacional, no sólo en términos psicológicos o sociológicos, sino que también en lo pedagógico. Muchos docentes recuerdan de su época de estudiantes lo significativo que les ha resultado hablar con profesores/as que les conocían y que se dirigían a ellos de forma personal, y que a la vez hacían del Aprendizaje una tarea intelectualmente interesante. Estos docentes tienen bastante claro que lo primero que demanda su quehacer en el aula es, precisamente, establecer vínculos interpersonales entre y con los estudiantes, y así lograr un sentido compartido de las metas dentro del grupo (Darling-Hammond, 2001a).

Las relaciones interpersonales del aula y las relaciones de trabajo con otros, de sentido pedagógico y formativo, también dependen de cómo entran en contacto con las formas de entender el conocimiento que tengan los alumnos/as y los profesores/as, así como del rol que cada uno se asigna y que asigne. Otras relaciones tienen que ver con los usos y costumbres de las escuelas y los contextos particulares, de cómo estás influyen directamente en la forma en que se enseña y se aprende, es decir, como se “discute” el conocimiento, como se realizan las transposiciones didácticas o de como se “apropia” el currículo (Assaél y Soto, 1992; Gimeno Sacristán y Carbonell Seborraja, 2003; Chevallard, 2000; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Instituto de Historia, 2005a).

## 2.5 El Docente como Aprendiz

La atribución exclusiva de la Enseñanza al docente y del Aprendizaje al alumno/a queda más difusa. Por ejemplo, en un proceso de formación en servicio un docente se convierte en aprendiz para la Enseñanza al re-plantearse como realiza su práctica y que elementos están influyendo en que él la realice de esa forma, paso previo para preguntarse cómo mejorarla.

Si al docente le interesa el desarrollo de la responsabilidad y el juicio crítico de sus estudiantes, entonces no debe basar su autoridad en el poder o la jerarquización de roles, sino en la legitimidad del saber (Montero, 2001), lo cual supone aprender aquello que quiere desarrollar, vivenciarlo, hacerlo operativo. Sabiendo que su saber es, además, parte de su ser. De Todo, esto resulta una encrucijada en que el docente tiene que afrontar y que es característica de su práctica pedagógica: surge la didáctica y se juega la autonomía profesional del docente. Encrucijada y desafío, apertura a lo que no se conoce y se busca, como señalan Piussi y Bianchi (1995:38) *"el recurrir a lo externo abdicando de las propias capacidades de saber, significa, a menudo, caer en la pasividad, en la demanda mágica que ensombrece, o peor, oculta, la respuesta que está siempre en las manos del que busca: es necesario darse el coraje y tomarse la molestia del conocimiento"*.

Esto también desafía la forma común en la que se construye el conocimiento sobre la Enseñanza: generalmente desde afuera y hacia abajo, buscando la validez y la aplicación, de las “teorías” como de las “políticas”. Se propone, entonces, otra forma: desde la transformación de la práctica generando un nuevo conocimiento profesional docente, desde la reflexión, buscando Comprensión.

## 2.6 La Reflexión: la Relación Teórica - Práctica

En relación a lo planteado en el punto anterior, investigaciones cooperativas entre académicos de las ciencias sociales y educadores del sistema escolar han descubierto formas de aprender, a partir de “la sabiduría de la práctica” que proviene de maestros/as exitosos/as al reflexionar y compartir su experticia (Bransford, Brown y Rodney, 2002; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Garrido, Mujica, Basaez, Nuñez, Arenas, Basaez, Ahumada y Vergara, 2008, Pareja 2008).

Generalmente, el docente parte reflexionando desde sus dudas, desde las interrogantes sobre *la* práctica en general y sobre *su* propia práctica pedagógica. Las interrogantes que se plantea, siempre tienen esa referencia particular y específica, por ejemplo: *“¿por qué los niños y niñas de 7º año, a los que les enseño no entienden bien las diferencias entre las causas y las consecuencias de la Revolución Francesa o las relaciones que hay entre algunas de sus causas y determinadas consecuencias?”*<sup>13</sup>

Otras de estas interrogantes, son sobre sus condiciones de trabajo, sobre las dificultades del contexto o del Aprendizaje de sus estudiantes (Van Manen, 1977). En estas interrogantes subyace el deseo de mejorar, no solo las condiciones de su trabajo o de afrontar con claridad y menos angustia las circunstancias de los contextos diversos y cambiantes, sino que además, muchos docentes se preguntan cómo mejorar sus prácticas. Es decir, piensan en un proceso que los devuelva a la práctica pero con ciertos grados de certeza o acciones que creen que posibilitaran el cambio y la mejora (Figura II.1), sin quedarse tranquilos donde están y sin construirse reafirmaciones derrotistas, conformistas o deterministas.

Para Pérez Gómez (2004) es fundamental realizar una Comprensión del hacer, de la propia práctica y de la realidad de la que es parte, es necesario realizar un análisis, hacer dialogar la teoría con la práctica y ésta con aquella. Lo que haría posible una doble Comprensión: enseñar determinada cuestión y aprender la misma.

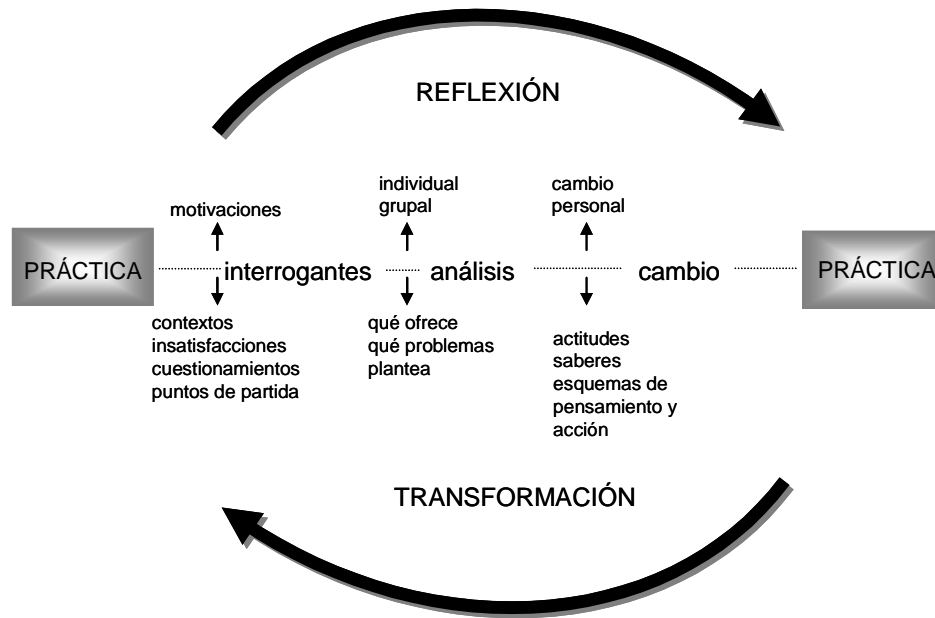
En la escuela academicista, hay una separación inalterable entre teoría y práctica, que es lo que sucede muchas veces en la formación de profesores, entre el aprender y el hacer, que impide la vivencia crítica de la cultura escolar. Los movimientos de innovación educativa o renovación pedagógica han insistido en ellos, Freire (2002) es

---

<sup>13</sup> Reflexión personal. Mi Experiencia Educativa, Un registro Improvisado. N°4. Enero 2008.

categorico al afirmar que hay que comprender para cambiar, sino el cambio esta destinado al fracaso o no es un verdadero cambio. En la misma línea Perrenoud (2004) considerando que el núcleo del oficio de enseñar está en reflexionar sobre su práctica para reestructurarla y que esto se convierta en un hábito permanente.

**Figura II.1 El Ciclo Reflexión Trasformación en la Práctica Educativa**



Fuente: Arenas, 2006

Comprender la práctica docente (la propia y la de otros) así como en el contexto en el que se desarrollan, tiene múltiples posibilidades encadenadas (Figura II.1), las cuales alimentadas y retroalimentadas pueden generar procesos de reflexión-transformación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Shön (1992) indica que la reflexión se da al estrechar la relación Teoría - Práctica, teniendo dos dimensiones: la reflexión *en* la acción, la reflexión *sobre* la acción, así los que están en la práctica pueden autoreflexionar de dos formas: *en* la acción y *sobre* la acción. *En* la acción, es a medida que se desarrolla la misma, es más amplia en el tiempo y tiene más episodios, en cambio *sobre* la acción, supone una visión retrospectiva, comprensiva, al tratar un caso concreto. Shulman (1993:60) señala, que *“la reflexión que tiene lugar durante las fases preparatorias de la enseñanza como reflexión en la acción; el pensamiento que acompaña la enseñanza interactiva como reflexión en la acción; y aquella que revisa y evalúa la enseñanza como reflexión sobre la acción (...) Adecuadamente conducido, tal razonamiento y acción conducen a la renovación del*



*conocimiento de los profesores, a nuevas comprensiones provenientes de la deliberación sobre las experiencias de enseñanzas propias y ajenas. Sin el examen disciplinado y sistemático de las propias experiencias, la enseñanza se convierte en rutinas con escasas oportunidades de aprender y crecer. Como ha sido repetida tantas veces, no aprendemos de la experiencia, aprendemos de la reflexión sobre nuestra experiencia”.*

Ambas formas de reflexión permiten formular y reformular teorías de por qué suceden y cómo suceden las cosas en el aula, pudiendo reorientar la práctica. Muchas veces estos procesos de autorreflexión surgen porque las situaciones presentes desafían las categorías y las explicaciones corrientes y/o a la práctica que se ha realizado hasta ese momento. Ya que verse como enseñante del Aprendizaje Comprensivo de los estudiantes, tomárselo en serio y trabajar en esa línea significa no solo realizar “ciertos cambios” educativos, sino que estos cambios cuenten con dos atributos esenciales para producir mejoras sustantivas: profundidad (Fullan, 1992) y sustentabilidad (Hargreaves, 2005a, 2005b)<sup>14</sup>.

Por lo tanto la desvinculación de la relación Teoría - Práctica, se debe más a problemas de comunicación o aplicación que una práctica reflexiva puede superar, en el sentido de ir más allá de esos problemas, repensándolos y emprendiendo caminos para resolverlos (Carr y Kemmis, 1988). Para estos autores la propia investigación educativa debe situarse en este plano: en la ruptura de la relación asimétrica entre teoría y práctica educativa, para comprender el fenómeno educativo haciendo comprensible a quienes participan en él. Para Schön (1993:17) *"de esta perspectiva, finalmente, verían a los buenos profesores como investigadores en su propia práctica, su investigación que consiste en la reflexión en y sobre su propia práctica. La contribución más valiosa de investigación educativa, entonces, sería inventar maneras de la colaboración con los profesores en orden potenciar su práctica como investigadores".* En este sentido Elliott (1983, 1990) muestra que es posible la colaboración entre el investigador universitario y el profesor/a de aula,

---

<sup>14</sup> Fullan plantea una interesante perspectiva al hablar de dos tipos de cambio en Educación. Los cambios de primer orden que se refieren a cambios profundos, cambios en las formas de concebir la Educación, en los valores y en las acciones, y a los cambios de segundo orden que serían cambios superficiales que afectan a la estructura pero no al por qué y para qué de la Educación. Por su parte Hargreaves plantea que los cambios deben ser sustentables, porque llevan tiempo, porque tienen que adquirir validez por sí mismos y trascender a las personas que los impulsan e implementan, incluso “sobrevivirles”. Los verdaderos cambios son los que se construyen y se mantienen porque pasan a ser parte de la cultura escolar.

porque como se genera comprensión partiendo de las propias comprensiones se alcanzan mayores grados de reflexión y mejora (Cochran-Smith y Lytle, 2002).

En Chile, Jolibert y Jacob (1998) reportan un interesante proyecto en que la reflexión de los docentes sobre su práctica y la mejora de los Aprendizajes de sus alumnos fueron centrales (Pizarro, 2007; Maldonado y Otero, 2007).

Así la reflexión permite que *“la teoría se relacione con la práctica ilustrando a los practicantes, inspira a educar, a profundizar sus puntos de vista y animar sus compromisos para que puedan ver más profundamente bajo la superficie de sus ideas y de sus prácticas”* (Carr, 1990:81) con el propósito de desarrollar mayores comprensiones sobre el hecho pedagógico. Sin embargo, Shulman advierte que el ciclo reflexivo no termina en una mejor Comprensión al decir sucintamente que *“la comprensión en solitario es insuficiente. Su utilidad reside en su valor para el juicio y la acción. Así, en respuesta a mi aforismo ‘quienes pueden hacen, y quienes comprenden, enseñan’, Petrie observó que yo no había ido suficientemente lejos. Comprender, argumentó, debe ser asociado al juicio y la acción, a los apropiados usos de la comprensión para avanzar constantemente en la sabia toma de decisiones pedagógicas apropiadas”* (Shulman, 1987:14).

En definitiva estaríamos hablando de una capacidad personal - profesional del docente que dependería de ciertas visiones, que precisa de tiempo, ejercicio y método, asentado en una reflexión propia de la práctica y de un diálogo teoría práctica, desde sus propios supuestos y experiencias.

### **3. Las Estrategias y Actividades de Enseñanza**

“PREGUNTAR QUÉ TÉCNICA DE ENSEÑANZA ES LA MEJOR ES ANÁLOGO A PREGUNTAR CUÁL HERRAMIENTA ES LA MEJOR, UN MARTILLO, UN DESTORNILLADOR, UN CUCHILLO O ALICATE. EN LA DOCENCIA, COMO EN LA CARPINTERÍA, LA SELECCIÓN DE HERRAMIENTAS DEPENDE DE LA TAREA QUE SE TIENE ENTRE MANOS Y DE LOS MATERIALES CON LOS QUE SE ESTÁ TRABAJANDO.”

BRANSFORD, BROWN Y RODNEY (2002: 13)

### 3.1. Las Estrategias y Actividades de Enseñanza como Núcleo de la Práctica Pedagógica

Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino señalaban en 1998 que los estudios sobre Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje eran una de las líneas de investigación más fructíferas y desarrolladas. Y ello se había enfocado en el ámbito del Aprendizaje Escolar y de los factores que inciden en él. Cuestión que se ha mantenido en los últimos años (Arenas, 2004, 2005a, 2006; Benejam, 1997; Blythe, 1999; Carbonell Sebarroja, 2001; Carretero, Jacott, Limón, y López-Manjón, 2005; Carretero y Boss, 2004; Díaz-Barriga y Hernández, 2001; Gurevich, 1994; Hernández, 2002; Instituto de Historia-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2003; Margalef García y Arenas Martija, 2006; Molina, 1999; Monereo y Castelló, 1997; Monereo, 2001; Monereo, Castelló, Baixeras, Miquel, Guevara, Boadas, Badia, Sebastián y Monte, 2001; Pagès, 1997; Perrenoud, 2004; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Instituto de Historia, 2005a, 2005b; Raczinsky, 2005b; Zabala, 2001).

Una de las razones para ello, es que en los nuevos currículos de inspiración constructivista o socio-constructivista, las habilidades no solo son objetivos del Aprendizaje sino que, además, son parte del contenido de la Enseñanza. Esto sucede preponderantemente con las habilidades cognitivas de orden superior, así las Estrategias para aprender tienen que ser aprendidas formalmente, tienen que ser enseñadas, ya no es un simple buen efecto residual del Aprendizaje. Lo que releva la potencia del enseñar a aprender a aprender, no solo, el enseñar para el aprender.

El punto de inflexión está en un conjunto fundamental de principios y criterios pedagógicos, que hacen de la selección de Estrategias de Enseñanza una decisión deliberada, intencional y profesional. Al considerar los contenidos y temas de estudio, el nivel escolar y los resultados deseados, las muchas posibilidades de influencia del contexto, las alternativas didácticas, el/la profesor/a se encuentra ante un conjunto diverso de oportunidades, que puede o no canalizar, en la construcción de sus procedimientos didácticos. Lo que a su vez define en parte su práctica.

### 3.2 El Contenido de la Práctica del Docente

Gimeno Sacristán (1998) plantea que una muy buena forma para analizar y/o mejorar lo que verdaderamente se enseña y como se hace, es poner atención a las actividades y tareas escolares que se desarrollan en el aula. Ya que éstas son el contenido de la práctica del profesor, por las decisiones que implican, porque estructuran las formas de acción del propio docente y de los alumnos/as y en buena medida la vida cotidiana del aula. Por eso para Gimeno Sacristán, es una de las formas más privilegiadas de ver y analizar el currículo en acción, sobre todo porque son las mediadoras de la calidad de la Enseñanza a través de mediación del Aprendizaje.

Elbaz (1983) al investigar por primera vez lo que él llamo el *conocimiento práctico* de los docentes, encontró que éstos más que conocer teorías o proposiciones válidas probadas en la práctica, tenían ideas y argumentos de como llevar adelante las tareas de la instrucción, resolver conflictos o relacionar aspiraciones con planes y acciones instructivas. Además vio que este conocimiento práctico *“abarca experiencias de primera mano de los estilos de aprendizaje, intereses, necesidades, resistencias y dificultades de los estudiantes junto a un repertorio de técnicas instructivas y de habilidades de gestión del aula”* (Elbaz, 1983:5), es decir, lo que esos docentes sabían de su práctica y como comprendían lo que sabían (Montero, 2001). El núcleo de su saber era su Enseñanza, específicamente de cómo la llevaba a cabo y de las reflexiones que de ello surgían. Es en este ámbito donde se sitúan la indagación que aquí se desarrolla sobre las Estrategias, Actividades y Tareas implementadas por los docentes y desarrolladas por los estudiantes; lejos de un ámbito meramente técnico e instrumental.

### 3.3 El Modelo de Doyle: Las Tareas Académicas como Sistema

Para Doyle (1979) en un aula “tradicional” el Aprendizaje está mediado y negociado por el intercambio entre acciones de los alumnos/as y las calificaciones que profesores/as asignan a esas acciones. Definiendo así, a la educación, como acto instrumental y al Aprendizaje a una transacción de “productos” por “bienes”. Estas transacciones *“establecen los modos de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos de los alumnos y del grupo y configuran la forma como se experimentan en el aula el conocimiento académico”* (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992:92).

Se producen negociaciones para regular los intercambios, más o menos democráticos, más o menos autoritarios, dependiendo de lo abierta que sean estas negociaciones y del rol que ocupen los alumnos/as y los docentes en ellas. Esto puede ser observado a través de la resistencia pasiva o de la rebeldía abierta de los/las alumnos/as. Es por ello que el modelo ecológico de Doyle (1977) se basa en que el Aprendizaje que se da en el aula ocurre en un lugar donde se dan múltiples interrelaciones y un variado intercambio de significados.

Doyle distingue en el sistema ecológico del aula dos subsistemas fundamentales, interrelacionados y más o menos autónomos, que son los que él llama: la *estructura social de participación* y la *estructura de las tareas académicas*. Garrison y Anderson (2005) señalan que el rasgo decisivo del proceso educativo formal es la interacción entre profesor, estudiantes y contenidos, siendo estas interacciones de orden social y académico a la vez. En ellas los materiales de Aprendizaje juegan un rol central de mediación. Existen dos tipos esenciales de interacciones relacionadas con el Aprendizaje: la interacción individual del estudiante con el material didáctico y una interacción de carácter social, cuando un estudiante interactúa con otros sobre el contenido (Berge y Collins, 1995). Para Salinas, Aguaded y Cabero (2003) ambos tipos de interacción son necesarias para un Aprendizaje efectivo y afectivo. Estos dos aspectos son críticos cuando se propicia Aprendizaje del más alto nivel, donde tiene lugar el análisis, la síntesis, el pensamiento crítico y la evaluación, es por ello que es importante propiciar un ambiente en el que ambos tipos de interacción puedan ocurrir (Berge, 1995).

Los subsistemas, en el modelo de Doyle, median, potencian, limitan o impiden las intencionalidades pedagógicas de los profesores y profesoras. De allí que es necesario Comprender como se dan en cada aula.

El primero de estos subsistemas se refiere a los patrones, conductas y normas culturales, sean estos implícitos o explícitos que regulan los intercambios y las relaciones sociales del grupo en el aula.

El segundo subsistema es la *estructura de las tareas académicas*. Para Doyle las *tareas* son las actividades en las que se implica el individuo, los diferentes grupos de alumnos/as y el colectivo del aula y pueden ser concebidas como estructuras. Las principales características de este subsistema serían según Pérez Gómez (2004:92):

- El *conjunto* de las tareas en que implican los/las alumnos/as, en el aula.
- Una *estructura*, porque en ella se puede identificar el *sentido* conjunto en todas las actividades desarrolladas.
- Tiene un sentido, evidente o no para los actores, la *intencionalidad* de lo que se hace y el *significado* que adquieren al desarrollarse las distintas actividades.
- Permite ver al currículo en sus distintas dimensiones, explicitándolo y concretándolo en el aula, es lo que pasa día a día. Por lo tanto expresa el currículo real, es el currículo en acción.

Para entender mejor el desafío educativo que involucra pasar de la transacción de productos (tareas realizadas) por bienes (calificaciones) hacia las tareas que desarrollan la Comprensión, Doyle afirma que estas últimas tienen una característica fundamental: los grados crecientes de *ambigüedad* o de *riesgo*. Estas dos cualidades fundamentales permiten determinar la estructura de Tareas Académicas que regula el Aprendizaje en un aula.

La ambigüedad es concebida como “*el grado de claridad con que aparece a los ojos de los alumnos el sentido y la demanda de una tarea determinada*” (Pérez Gómez, 2004:93). Según lo pautado o definido que estén los pasos y procedimientos que tenga que desarrollar el estudiante en las actividades, y qué tipo de decisiones debe tomar para terminirlas satisfactoriamente.

El riesgo es entendido como “*el grado de seguridad con la que las alumnas afrontan la tarea en virtud de la confianza en sus capacidades y del tipo e importancia de las consecuencias que se derivan del éxito o fracaso en dicha tarea*” (Pérez Gómez, 2004: 93-94). Se entiende como la posibilidad, alta o baja, que el alumno/a tenga o no, a priori de realizar adecuadamente la actividad.

Cuando una tarea o actividad tiene una alta ambigüedad o un alto riesgo tiene una gran virtualidad pedagógica, es decir, guarda una gran potencialidad educativa que posibilita la Comprensión, en definitiva, el Aprendizaje de alto nivel. Esto no puede ser asumido como regla, sino más bien, como criterio pedagógico, ya que en unos contextos puede darse una situación favorable para el riesgo y la ambigüedad y en otras, es tal la diferencia entre el conocimiento que supone el riesgo y/o la ambigüedad respecto a los saberes y/o motivaciones de los/las alumnos/as, que lo

que se produce es desconcierto, parálisis, abandono. Para Duckworth, (1987) los/las profesores/as que se centran en el aprendiz (los estudiantes y su Aprendizaje), prestan cuidadosa atención al progreso individual de cada estudiante y diseñan tareas apropiadas. Al centrarse en el aprendiz, les asignan a sus estudiantes “solamente dificultades manejables”, lo suficientemente retadoras para mantener el interés, pero no tan difíciles que los desanimen. Por consiguiente, deben aprender-Comprender los conocimientos de los estudiantes, sus niveles de destrezas e intereses y como estos interactúan entre los grupos de compañeros/as en determinadas aulas para ajustar los niveles más adecuados de riesgo y ambigüedad.

Riesgos y ambigüedad suponen para los estudiantes y los profesores ingentes desafíos. Tanto por las decisiones que deben tomar respecto a la concreción de las expectativas de éxito, como por el valor concedido a la resolución de una determinada tarea o actividad. Como señalan Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998) ambas cuestiones precisan de un análisis previo, referido a las características de la tarea o actividad como a las posibilidades, recursos y confianza para enfrentarse a su resolución con mayores grados de éxito. Tanto para el/la profesor/a como para el/la estudiante, el ejercicio continuo sobre este tipo de decisiones debe repercutir finalmente en la selección y utilización de estrategias, y de la elección de las estrategias más adecuadas para cada caso. Por lo tanto se alcanzan progresivamente mayores grados de Comprensión sobre los contenidos estudiados y sobre las formas de hacerlo.

Para Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998:67) esto *“exige un alto grado de control y regulación sobre el propio proceso de aprendizaje personal así como sobre su propia práctica”*, lo que implica:

- Analizar las características y demandas de las actividades y de las tareas.
- Ser consciente de las posibilidades y limitaciones de uno mismo como docente.
- Reflexionar sobre las expectativas y el valor concedido a las actividades y las tareas.
- Decidir qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a la resolución de la misma.

La diferencia sustantiva entre el docente y los estudiantes, es que éste, debe guiar a aquellos y propiciar en ellos, no solo la realización de las actividades y tareas, sino la toma de conciencia sobre lo que se está haciendo, es decir, abrir la posibilidad de pensar estratégicamente. Pedir productos de calidad, aunque sean muy sencillos y apoyar consistentemente a su realización, valorar todos los esfuerzos y los logros así como, evaluar sistemáticamente, son parte de la implicación activa del profesor y de la profesora en el desarrollo de actividades y tareas desafiantes. Por ejemplo, Darling-Hammond (2001b:165) es clara al señalar que *“los profesores que plantean tareas para un aprendizaje activo, en las que los alumnos se impliquen en un trabajo consciente, usan el tiempo de la clase moviéndose por el aula y trabajando con los niños individualmente o en pequeños grupos, apreciando sus logros y sus necesidades y orientándoles hacia nuevas tareas con los recursos y ayudas apropiadas”*.

Esto supone un adecuado y muy exigente funcionamiento metacognitivo del docente, ya que él o ella tendrían que reflexionar sobre el tipo de problema a resolver, sobre sus propias motivaciones e intenciones, sobre las posibilidades que tiene de ayudar a solucionar con éxito las actividades y tareas en función de las capacidades y del esfuerzo que realizan sus estudiantes; en definitiva, sobre las estrategias que ponen en marcha al enseñar. Como indica el mismo Doyle (1990:13) *“las características propias de la práctica profesional de los profesores parecen exigir un conocimiento idiosincrásico, situacional, intuitivo, latamente tentativo”*. No es vano constatar en este punto, que muchos de los actuales sistemas de formación inicial y permanente de docentes, así como las políticas de desarrollo profesional de los docentes no apuntan en este sentido.

Para Doyle (1990) al enseñar se produce una confluencia entre las estructuras de las situaciones del aula y las estructuras del conocimiento, ya que son, justamente las Tareas Académicas y su estructura, las que median la interacción entre los docentes y los estudiantes, entre los propios estudiantes, entre todos ellos y el conocimiento formal; dada la potencialidad que tienen de representar una teoría del conocimiento y una teoría pedagógica, su adquisición, desarrollo y crítica en el aula.

Esta mediación de las Estrategias, Actividades y Tareas académicas puede ser investigada en el aula según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) a partir de una serie de preguntas: ¿en qué y para qué y cómo trabajan los alumnos y las alumnas?,



¿quién decide la naturaleza de la Tareas Académicas, la importancia relativa de cada una de ellas, los contenidos, el ritmo, la distribución del espacio y del tiempo?, ¿qué modos de trabajar, de compartir, de competir, de evaluar, suscitan las tareas a desarrollar? De esta forma podría producirse conocimiento educativo de forma inductiva sobre la mediación de las Estrategias, Actividades y Tareas, sobre la virtualidad de la Enseñanza en el Aprendizaje.

### 3.4 Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza

Según los planteamientos de Doyle, el Sistema de Tareas Académicas es una estructura funcional que define la orientación del proceso educativo a través de lo que hacen día a día en el aula docentes y estudiantes. Es por ello que puede ser alentador analizar las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje así como las Actividades y Tareas específicas que se desarrollan clase a clase. Es posible que la planificación y utilización de Estrategias por parte de los docentes y estudiantes nos permita ver el sentido educativo que está implícito en el desarrollo de sus prácticas de enseñar-aprender.

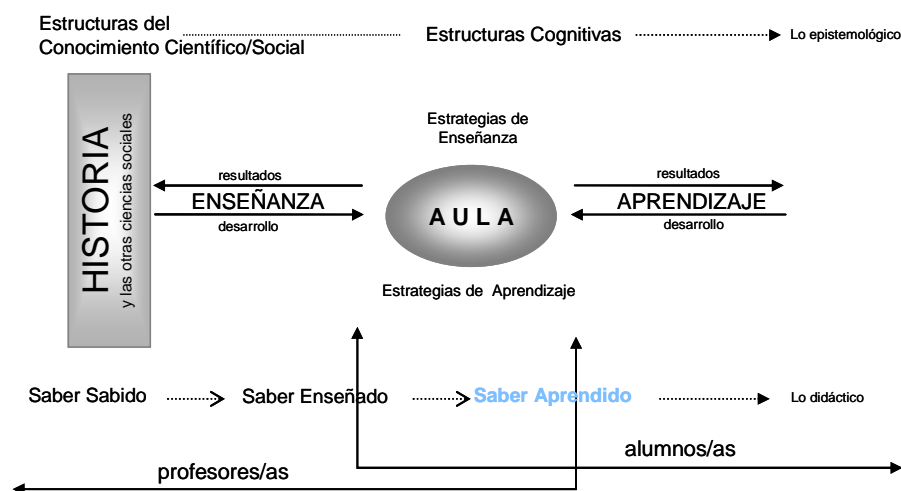
Las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje como estructura están integradas por las Actividades, las Tareas y los procedimientos que las desarrollan y les dan vida bajo una perspectiva y sentido común. Sin embargo, es dable suponer que en muchas aulas solo se hacen Actividades y Tareas y que sólo podríamos encontrar implícitas ciertas Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, que pueden ser deducidas desde la práctica real del enseñar y aprender en el aula.

En general las Estrategias de Enseñanza son atribuidas a los/las profesores/as y las de Aprendizaje a los/las alumnos/as. Ambas suelen ser confundidas, por un parte con las habilidades, capacidades y destrezas a enseñar y a aprender, cuando se ven desde el punto de vista curricular; y por otra, con los procedimientos, las Actividades y las Tareas para llevar adelante la Enseñanza o el Aprendizaje; cuando lo vemos desde el punto de vista didáctico (Garrido, Mujica, Basaez, Nuñez, Arenas, Basaez, Ahumada y Vergara, 2008).

Al examinar lo planteado en la Figura II.2 se puede visualizar la centralidad de las Estrategias para el entendimiento de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje que se dan en el aula. Ahora bien, existen diferentes formas de conceptualizar las Estrategias en el campo didáctico (Zabala, 2001).

Las Estrategias son las actividades concientes y planificadas dirigidas a conseguir una meta o un objetivo y esto se lleva adelante por una serie de tácticas, que serían en el lenguaje didáctico las Actividades y Tareas Académicas (Monereo, 2001)<sup>15</sup>. Para Zabala (2001) las características principales de las Estrategias son: que están planteadas como un curso de acción, un proceso, una secuencia, una serie de operaciones; que esta secuencia tiene un orden dado por ciertos criterios; y que esto se realiza para obtener un resultado o llegar a una meta. Así las Estrategias de Enseñanza tienen por propósito poner los contenidos escolares al alcance de los estudiantes y las Estrategias de Aprendizaje son el camino que realizan los que quieren o tienen que “saber” lo que les es desconocido parcial o totalmente, es decir, son para lograr los objetivos escolares.

**Figura II.2 Centralidad de las Estrategias en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje**



Fuente: Arenas, 2006

Desde el punto de vista normativo dos criterios nos sirven para dilucidar cuándo estamos en presencia de las Estrategias. Estos criterios son: la decisión y la orientación (Blythe, 1999; Zabala, 2001 y Monereo, 2001), puesto que el diseño,

<sup>15</sup> Bien vale recordar aquí el esclarecedor poema de Mario Benedetti llamado “Táctica y Estrategia”:  
Mi táctica es/mirarte/aprender como sos/quererte como sos. / Mi táctica es/hablarte/y escucharte/construir con palabras/un puente indestructible./ Mi táctica es/quedarme en tu recuerdo/no sé cómo ni sé/con qué pretexto/pero quedarme en vos./Mi táctica es/ser franco/y saber que sos franca/y que no nos vendamos/simulacros/para que entre los dos/no haya telón/ni abismos./ Mi estrategia es/en cambio/más profunda y más/simple./ Mi estrategia es/que un día cualquiera/no sé cómo ni sé/con qué pretexto/por fin me necesites. Benedetti, M. (1993) *Inventario dos (1968-1991)*. Visor. Poesía Hispanoamericana, Madrid.

desarrollo de Estrategias implican: tanto ciertos grados de reflexión, de autonomía y un foco de atención, ya sea este un objetivo, una meta o un logro, para la Enseñanza y/o el Aprendizaje. En todo caso como advierten Díaz-Barriga y Hernández (2001) el uso adecuado de las Estrategias por parte del profesor/a y del alumno/a, se da cuando se emplean como marco de procedimientos flexibles y adaptados a distintas circunstancias de la Enseñanza, el Aprendizaje o la vida cotidiana, nunca como algoritmos rígidos.

Las Estrategias se utilizan para enseñar y aprender los contenidos escolares, entre ellos algunas habilidades metacognitivas y los propios temas de las distintas disciplinas científicas y artísticas. Pero lo más común es que sean las Actividades y las Tareas concretas planteadas por los profesores y ejecutadas por los alumnos las que definan y expresen la orientación de lo que se ha llamado la relación educativa (Valenzuela, 1987).

En un trabajo reciente desarrollado por uno de los equipos del Centro Zonal Costadigital de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile<sup>16</sup>, la problemática en torno a las conceptualizaciones de Estrategia y los otros conceptos asociados se explica así *“en la práctica docente usamos una serie de conceptos y palabras de distinto orden y categoría, que las más de las veces nos confunden y nos complican. Usamos de manera indistinta, por ejemplo, estrategias y actividades, habilidades y destrezas; objetivos y contenidos, o la diferenciación entre estos y las habilidades, o entre las actividades y los procedimientos didácticos. Siendo cierto que muchas de estas distinciones dependen del enfoque, el tema, el contexto, la dimensión e incluso de la experiencia pedagógica, es importante señalar con algún grado de certeza algunas características esenciales de alguno de estos conceptos de uso habitual”* (Garrido, Arenas, Mujica, Vergara, Contreras y Ortega, 2008:48).

En este mismo trabajo se proponen las siguientes conceptualizaciones que tratan de armonizar y relacionar cada uno de estos conceptos usados comúnmente en la enseñanza: *“Por Destreza, entenderemos el saber aplicar o hacer algo, a través de*

---

<sup>16</sup> Centro Zonal Costadigital de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Chile: Innovación en Educación con Tecnología. Desde Valparaíso, un aporte a la informática educativa del país. Contribuir al desarrollo de la informática educativa en la Región y el país, es parte de los objetivos que inspiran el quehacer del Centro Zonal Costadigital de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Nacido en 1995 como entidad encargada del funcionamiento en la región de Valparaíso de Enlaces -proyecto informático del Ministerio de Educación-, el Centro Zonal Costadigital está compuesto por un grupo de profesionales altamente especializados, lo que le ha permitido realizar importantes contribuciones a las políticas públicas en investigación y desarrollo del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), así como impulsar e implementar proyectos de innovación en educación con tecnología, para ser aplicados en establecimientos del sistema escolar chileno. [www.costadigital.cl](http://www.costadigital.cl) 2/03/2009.

*procedimientos automatizados, interiorizados. (...) aquellas capacidades relacionadas básicamente con lo psicomotriz y con desempeños cognitivos básicos como copiar, subrayar o distinguir. Las habilidades, serían el saber cómo aplicar o cómo hacer algo, mediante procesos como: generalizar, evaluar, discernir, seleccionar. Es una forma creativa de resolver un problema a través de alternativas y de técnicas específicas. Capacidad aprendida para obtener resultados con la inversión mínima de tiempo y/o energía. Se pueden dividir en genéricas y específicas. La entenderemos como aquellos dominios cognoscitivos y actitudinales. (...) las Estrategias tienen el carácter de los procesos u operaciones mentales, implica unas secuencias de actividades y tareas, dirigidas a objetivos o metas de la enseñanza y/o el aprendizaje. Al ser más globales las estrategias están constituidas por otros elementos: técnicas, destrezas o habilidades, se enseñan y aprenden por medio de procedimientos didácticos específicos. Es por ello que el uso eficaz de una estrategia depende del dominio de una serie de habilidades, destrezas, técnicas y de una reflexión sobre el modo de utilizarlas, es decir, de un uso reflexivo de las mismas” (Garrido, Arenas, Mujica, Vergara, Contreras y Ortega, 2008:48).*

Por su parte Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998) indican que las Estrategias implican ciertos procedimientos y técnicas, que permiten el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de las Tareas. Al servicio de las Estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de Enseñanza específicas para conseguir las metas de Aprendizaje que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno/a posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al Aprendizaje anterior, algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas.

Teniendo en cuenta estos puntos de vista se podría ejemplificar de la siguiente forma:

- ◆ Estrategias (de Enseñanza y Aprendizaje): la enseñanza para la comprensión, aprendizaje colaborativo, preguntas generadoras o problematizadoras, muestras o exposiciones, aprendizaje práctico, currículos interdisciplinarios, clases magistrales, enseñanza basada en las inteligencias múltiples, portafolios, aprendizaje basado en proyectos, enseñanza basado en el libro de texto, currículo centrado en las habilidades mentales (Blythe, 1999; Monereo, 2001). Otras Estrategias son el método histórico, el método geográfico y el

método científico. También lo serían la imaginación, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave e ideas centrales, la resolución de problemas.

- ◆ Habilidades Cognitivas: comprensión simbólica, expresión simbólica, razonamiento lógico, orientación espacial, síntesis, razonamiento deductivo, razonamiento inductivo, clasificar, comprensión lectora, pensamiento operativo y formal (Instituto de Historia-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2003); pensamiento crítico, reflexivo y creativo (Programa BETA, 2008).
- ◆ Procedimientos o técnicas: montaje de un circuito eléctrico, diseño de proyectos, aplicación de una fórmula, mapas conceptuales, imitación de sonidos, construcción de modelos estáticos y dinámicos, recreación, presentación de trabajos escritos, confección de gráficos (Zabala, 2001). También lo son juego de roles, juegos de simulación, juegos cooperativos, dramatizaciones, resolución de conflictos, estudios de casos, clarificación de valores (Instituto de Historia-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2003).
- ◆ Destrezas: completar, contar, definir, describir, identificar, listar, comparar, nombrar, observar, recitar, examinar, seleccionar.

En cuanto a las Estrategias hay que decir que Estrategias de Enseñanza son Estrategias de Aprendizaje cuando lo buscan y lo median, porque lo facilitan, porque con ellas el profesor/a puede ayudar a los estudiantes a aprender; porque con ellas se trabaja no sólo el contenido y la resolución concreta de la Tarea, sino que se puede hacer conciencia de ello, de ese proceso (Monereo y Castelló, 1997); lo que permitiría asumir el control, gestionar su propio proceso de aprender, aprendiendo no solo el contenido sino la forma en que se adquiere.

Así Estrategias de Enseñanza como el diseño, empleo y explicitación de objetivos e intenciones, preguntas generadoras, las ilustraciones, los modos de respuesta, los organizadores avanzados, las redes semánticas, los mapas conceptuales y los esquemas de estructuración de textos pueden desembocar en el Aprendizaje Estratégico (Díaz-Barriga y Hernández (2001), a través del diseño de modelos-

enfoques didácticos (Margalef y Arenas, 2006) cuyo propósito es dotar a los alumnos de Estrategias efectivas para el mejoramiento en áreas determinadas (ciencias, humanidades, deportes, artes) y dominios fundamentales (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, indagaciones sistemáticas) los que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de Aprendizaje. Es decir, se convierten en Estrategias de Aprendizaje.

**Figura II.3: Procesos Cognitivos Posibles de Desarrollar  
Mediante el Uso de Estrategias**

<b>Algunos Procesos Cognitivos en que inciden las Estrategias</b>	<b>Estrategia Potenciadora de Procesos Cognitivos</b>
Activación de conocimientos previos - Visualización de metas - Evaluación preliminar de las alternativas y recursos.	Objetivos o propósitos – Interrogantes previas.
Generación de expectativas apropiadas - Contextualización.	Actividades generadoras de información previa.
Orientar y mantener la atención de la tarea o actividad en relación al propósito de ellas.	Preguntas Guías - Ilustraciones - Pistas o claves tipográficas o discursivas insertadas que dan la continuidad a los procedimientos didácticos específicos.
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas). Evidenciar, mostrar, la organización del conocimiento aprendido y las conexiones con lo sabido o lo por saber.	Mapas Conceptuales - Redes Semánticas - Esquemas Conceptuales - Mapas Mentales.
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva (mejorar las conexiones externas).	Organizadores Avanzados o Previos - Analogías - Metáforas

Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz-Barriga y Hernández, 2001.

Cuando el estudiante se enfrenta a la resolución de una determinada Tarea tendría que disponer de una amplia variedad de recursos cognitivos que puedan contribuir a una solución adecuada de la misma, ya sea en el ámbito escolar o en el de su vida cotidiana. Esto solo es posible si se le ha enseñado deliberadamente a desarrollar un Aprendizaje Estratégico que guíe su comprensión sobre el mundo, las personas y las cosas, es decir desde, con y para el desarrollo de Estrategias. Esta Enseñanza tiene

que considerar los motivos, intenciones y metas del sujeto y su contexto como elementos que van a condicionar en gran medida el tipo de Estrategias que va a utilizar para resolver dicha tarea (Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino, 1998).

El disponer de las Estrategias de Aprendizaje adecuadas implica que es necesario saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, las posibilidades de combinación con otras, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea y del contexto (Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino, 1998). Es evidente que el desarrollo de Estrategias de Aprendizaje activa, estructura, potencia procesos cognitivos complejos. A partir de Díaz-Barriga y Hernández (2001) se señalan algunos ejemplos de procesos cognitivos desarrollados por las Estrategias (Figura II.3).

Pozo (1989) analiza las Estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos, para él están las Estrategias que apuntan a:

- ◆ Procesos cognitivos básicos: que se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información: atención, codificación, almacenaje y recuperación.
- ◆ Base de conocimientos: que se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, los cuales están organizados en forma de unas redes jerárquicas constituyendo esquemas mentales.
- ◆ Conocimiento estratégico: que tiene que ver directamente con lo que hemos llamado saber cómo conoce.
- ◆ Conocimiento metacognitivo: el conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Según Justicia y Cano (1993) los rasgos comunes y esenciales de las Estrategias que aparecen en las conceptualizaciones sobre el tema, independientes de otras distinciones, son:

- Parten de la iniciativa del alumno/as y/o docentes.
- Están constituidas por una secuencia de actividades.

- Se encuentran controladas por el sujeto que aprende y/o enseña.
- Por lo general, son deliberadas y planificadas por el propio estudiante o profesor/a.

Algunas Estrategias suelen ser muy específicas para dominios particulares, mientras que otras tienden a ser valiosas para varios de ellos (Díaz-Barriga y Hernández, 2001). Las Estrategias genéricas serían *“las referida al uso, sentido y manejo de la información, lo cual implica el aprendizaje de ciertas habilidades como comparación y análisis de información: observación, ordenamiento, clasificación, síntesis, representación, interpretación y transferencia. Otra estrategia genérica es el uso de las TIC’s como innovación educativa. (...) las Estrategias específicas son propias de las disciplinarias, de un área de conocimiento o de una didáctica específica, por lo tanto se pueden constituir en Estrategias de Aprendizajes específicas”* (Garrido, Arenas, Mujica, Vergara, Contreras y Ortega, 2008:52).

En el Caso de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares a partir de los requerimientos curriculares y la evolución de las propias disciplinas, las Estrategias Aprendizaje específicas están asociadas al desarrollo de macro habilidades que se presentarían de la siguiente forma (Instituto de Historia - PUCV, 2007a):

- ❖ Comprensión de la temporalidad e historicidad
- ❖ Comprensión de la dimensión espacial
- ❖ Búsqueda y organización de la información
- ❖ Uso pertinente de conceptos de las Ciencias Sociales
- ❖ Comprensión y empatía histórica
- ❖ Aceptación de la pluralidad
- ❖ Actitud de reflexionar de forma crítica y propositiva
- ❖ Desarrollo de habilidades comunicativas

Para Díaz-Barriga y Hernández (2001) los objetivos de cualquier estrategia de Enseñanza pueden afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares que se le presentan, entre los cuales pueden estar las habilidades superiores y las propias Estrategias de Aprendizaje.



Las Estrategias de Aprendizaje se pueden explicar desde las mismas características de las Estrategias descritas genéricamente: son procedimientos; pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas; pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas). Al decir de Díaz-Barriga y Hernández (2001) la especificidad de que sean de Aprendizaje está dado porque persiguen un propósito determinado: la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos; porque son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente y son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que es "experto" o "sabio". Para estos mismos autores una clasificación de las Estrategias de Aprendizaje es una tarea difícil, y siguen el mismo patrón que el señalado de modo general para todas las Estrategias: existirían las generales o las específicas; las asociadas a determinados tipo de Aprendizaje, así como a sus finalidades.

Nisbet y Shucksmith (1987) definen las Estrategias de Aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información y del conocimiento por quien se enfrente a esa tarea. Para Beltrán, García-Alcañiz, Moraleta, Calleja y Santiuste (1987) hay una amplia coincidencia entorno al concepto de Estrategias de Aprendizaje: implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas; tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno/a. Beltrán (1993), precisa que se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar sus oportunidades de Aprendizaje y que tienen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción a diferencia de las técnicas, que son marcadamente mecánicas y rutinarias. En todo caso el uso eficaz de una Estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen, ya que el dominio de las Estrategias de Aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas (Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino, 1998).

Quizás es necesario también señalar la previsión de Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998) sobre las Estrategias de Aprendizaje en relación a que es más exacto decir que son actividades potencialmente conscientes y controlables. A modo de síntesis y delimitación conceptual, los rasgos característicos más destacados

de las Estrategias de Aprendizaje podrían ser los siguientes (Monereo y Castelló, 1997; Pozo, 1998; Pozo y Postigo, 2001): su aplicación no es automática, sino controlada; implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles; están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de Aprendizaje y las destrezas o habilidades.

Díaz-Barriga y Hernández (2001) mencionan que las Estrategias se pueden agrupar según su efectividad e impacto. Quizás es por esta relación entre Estrategia y Aprendizaje que se evidencia que uno de los grandes problemas didácticos, sino del propio Aprendizaje Escolar, es que no hay una coherencia entre la demanda cognitiva de las metas curriculares y las “acciones” de Enseñanza-Aprendizaje, y entre éstas y los procedimientos evaluativos. En equilibrio y coherencia debería darse la tríada: “tipo de tareas - demanda cognitiva - procedimiento evaluativo” como expresión de una práctica pedagógica orientadas hacia el logro de Aprendizajes Comprensivos.

Pérez Gómez (1990) y Doyle (1985b), afirman que la relación estrecha entre la práctica y los modelos/enfoques educativos se expresa en el tipo de tareas académicas (Estrategia, Actividades y Tareas) que se desarrollan en el aula, por ejemplo los mostrados en la Figura II.4:

Esta relación estrecha entre estrategia - práctica - modelos también se da en el caso de la evaluación: *“las nuevas tendencias en evaluación escolar han intentado profundizar la importancia de que las estrategias, instrumentos y procedimientos específicos de evaluación sean parte integral y coherente de todo el proceso de Enseñanza – Aprendizaje y no solo la parte final de este. (...) Como aprender supone ciertos grados de comprensión, la evaluación debería centrarse en las representaciones de los distintos grados de comprensión. La comprensión, como expresión del “buen” Aprendizaje, desplaza el interés por el dominio memorístico y enciclopédico de los contenidos curriculares hacia las mejores formas de exponer nuestra comprensión de esos contenidos. Desde la perspectiva del profesor y de los alumnos es poner énfasis en evaluar las formas de exponer la comprensión, es decir, las representaciones escolares del Aprendizaje. Estas representaciones se pueden criticar, ver y mejorar”* (Garrido, Arenas, Mujica, Vergara, Contreras y Ortega, 2008:58).

**Figura II.4 Tipos de Estrategias y Enfoques de Aprendizaje**

Enfoque	Tipo de Estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica
<i>Aprendizaje Memorístico</i>	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso	
<i>Aprendizaje Significativo</i>	Elaboración Organización	Procesamiento Simple	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Palabra clave</li> <li>2. Rimas</li> <li>3. Imágenes mentales</li> <li>4. Parafraseo</li> <li>5. Elaboración de inferencias</li> <li>6. Resumir analogías</li> <li>7. Elaboración conceptual</li> <li>8. Uso de categorías: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Redes semánticas</li> <li>b. Mapas conceptuales</li> <li>c. Uso de estructuras textuales</li> </ol> </li> </ol>
		Procesamiento complejo Clasificación de la información Jerarquización y organización de la información	

Fuente: Instituto de Historia – PUCV, 2007b, a partir de Pozo, 1996.

### 3.5 La Mediación de las Estrategias y Actividades de Enseñanza en el Aprendizaje

Fenstermacher (1989), Elliott (1990) y Pérez Gómez (2004) siguiendo a Doyle (1977, 1990) señalan que las actividades y tareas con que los profesores y profesoras implican a los alumnos y alumnas nos dice mucho, tanto del sentido de su Enseñanza, como de las posibilidades de Aprendizaje que tienen esos estudiantes. En el mismo sentido Monereo (2008) y Marcelo (2008), indican que a la hora de innovar y proponer cambios desde el aula, son las actividades y las tareas las que deben tener toda nuestra atención y en ellas desarrollar nuestros enfoques, es decir, a ellas hay que dotarlas de sentido estratégico. Esto se debe fundamentalmente porque esas actividades y tareas median la Enseñanza y, por ende, el Aprendizaje.

Para Montero (2001) esto implica una diferencia entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido en la *expertis* del docente. Según éste el conocimiento didáctico del contenido “*alude a una interacción entre contenido y*

*pedagogía*” (Montero, 2001:180) y que para Shulman supone *“la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento del contenido que posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptadas a las variaciones de los estudiantes en habilidades y bagaje”* (Shulman, 1987:15). Para Doyle (1990) esta transformación del contenido distingue al profesor del especialista en el conocimiento del contenido (historiador, economista, geógrafo u otro), lo cual hace al docente un especialista, un especialista en esa transposición didáctica constituyendo un saber específico: el saber pedagógico (Gimeno Sacristán, 2008). En todo caso el docente y su transposición compiten y a veces chocan con otras transposiciones, como son los libros de texto escolares, las políticas y programas estatales o regionales, los documentales de difusión, la cultura popular (Chevalard, 2000).

Así, la comprensión que necesita el profesor del hecho educativo *“no es sólo conocimiento del contenido ni dominio de métodos de enseñanza. Es mezcla de todo ello y es especialmente pedagógico”* (Shulman, 1993:58). Esta es una de las principales y fundamentales debilidades que se encontró en Chile la OECD en relación a la formación inicial de docentes (OECD, 2004)<sup>17</sup>. Después de todo *“garantizar más y mejor aprendizaje a todos los estudiantes dependerá en última instancia de que desarrollemos una enseñanza adecuada para ello, que lo favorezca y estimule”* (Darling-Hammond, 2001b:11).

Para Pérez Gómez (2004) las Estrategias, Actividades y Tareas que median los Aprendizajes sustantivos son aquellas que tienen como atributos ciertos criterios:

- La autodirección, que implica que los resultados del Aprendizaje están constituidos por la actividad autónoma del alumno: lo que haga y logre por sí mismo.
- La investigación, describe las actividades en función de las operaciones cognitivas de Doyle (1979): análisis, síntesis, elaboración, contrastación como atributos de las tareas escolares que facilitan la comprensión.
- El descubrimiento, que se refiere a la cualidad de la experiencia intelectual del alumno/a, tanto en lo impersonal (el objeto de estudio existe independiente de mi pensamiento), como personal (la realidad solo puede ser

---

<sup>17</sup> OECD (2004). Evaluación de las políticas educacionales de Chile en la década de los 1990. Centro para la Cooperación con Países No Miembros. París, Francia. Traducido por le Ministerio de Educación de Chile.

incorporada cuando el alumno/a usa sus propias estructuras de pensamiento en la resolución de la tarea encomendada).

- Para Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998) la motivación es otro criterio para las Estrategias que median en Aprendizajes sustantivos.

Por ejemplo, cuando se señala que la Enseñanza puede ayudar a los estudiantes a aprender, a asumir el control de su propio Aprendizaje, por medio de la definición de metas y de la permanente vigilancia de su progreso hacia el logro de ellas (Bransford, Brown y Rodney, 2002), se está señalando que la autodirección es un elemento central en esa mediación. Estos mismos autores indican que en una investigación con expertos, a quienes se les pidió que comunicaran su pensamiento mientras trabajaban, evidenció que ellos vigilaban cuidadosamente su propia comprensión, tomando nota de cuando se requería información adicional para comprender, de sí la información nueva era consistente con lo que ya ellos sabían, y elaborando analogías que pudieran ayudar a profundizar en su entendimiento.

En el caso de la motivación: Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998) insisten en su importancia estratégica en el desempeño. Manifiestan que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las Estrategias específicas que utilizan en desarrollar y resolver las actividades y tareas escolares. Lo mismo se podría señalar para los docentes. Es por ello, que estos autores entienden que la motivación es un componente necesario del desempeño estratégico y un requisito previo para utilizar Estrategias, ya sea de Enseñanza o de Aprendizaje. La convicción basada en una fuerte motivación, da como resultado, la mayoría de las veces, crecientes grados de comprensión, *“los estudiantes más capaces, con altos niveles de esfuerzo, concentración y persistencia son, probablemente, los que desarrollan una comprensión más profunda del material de aprendizaje”* (Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino, 1998:50).

Desde una perspectiva técnica, la comprensión es el medio para alcanzar los resultados satisfactorios, en cambio desde una perspectiva ética - que define en parte la función educativa de la escuela y el aula -, el fin de la Enseñanza es la comprensión. Así la comprensión sería una cualidad intrínseca, que se desarrolla y actualiza en el mismo proceso de la Enseñanza, en las actividades y tareas que los profesores/as ofrecen a los alumnos/as y el modo que interactúan los alumnos/as al

tratar de resolverlas, por lo tanto en las posibilidades de Aprendizaje de los estudiantes.

Diseñar Estrategias para que los estudiantes potencien sus oportunidades de aprender y llevarlas adelante, transfiriendo gradualmente el control de ellas a los propios estudiantes, requiere entender el flujo y el intercambio de significados que se da en el aula, ver y centrar la atención al conjunto del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y a sus condicionantes (Doyle, 1990). Y esto es muy importante porque es el docente el que *“debe construir los puentes entre los significados inherentes al contenido curricular y la construcción de ese significado por parte de los alumnos”* (Shulman, 1993:57).

Ya que la mayor parte de los estudios actuales sobre el Aprendizaje Escolar coinciden en señalar que aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la Comprensión (Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino, 1998), el uso de Estrategias, en el sentido y modo como se ha señalado anteriormente, es en sí misma una cuestión estratégica.

En conclusión, el conocimiento estratégico requiere saber qué Estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que tanto los/las estudiantes como los/las docentes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse al diseño y a la resolución de esa Tarea. En relación a ello Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998), señalan que la mayor dificultad de un trabajo escolar - sino que también de todo trabajo - es la “organización” del mismo, por ejemplo, cambiar una cortina, hacer un mapa conceptual, ir por la fruta y la verdura o realizar la biografía de Francisco Pizarro. Cuanto más compleja es la actividad y sus tareas, más larga es la preparación, más insumos y tiempo se necesitan para desarrollar el plan de trabajo que requiere su realización. Tareas simples y reproductivas como aplicar formulas con datos dados, elaborar tablas cronológicas o buscar datos no requieren de una organización, planificación o reflexión mayor sobre los pasos o las mejores formas de realizarlo.

*“Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de “como aprender”, también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso*

*constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos” (Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998:53). Y en ello, se nos revela el sentido propio que se le da a la Enseñanza, al Aprendizaje y a la relación entre ambos.*

### 3.6 De Estrategias/Actividades de Enseñanza a Estrategias/Actividades de Aprendizaje.

Una Enseñanza centrada en el como aprenden los estudiantes, maximiza su aprendizaje escolar y hace posible salir del desconcierto que producen las opciones didácticas posibles. Bransford, Brown y Rodney (2002) indican que muchas veces, se fuerza a elegir entre la enseñanza basada en la clase magistral, la enseñanza basada en un texto, la enseñanza basada en la investigación, la enseñanza potenciada con la tecnología, la enseñanza organizada en torno a individuos versus grupos cooperativos, y así sucesivamente (Ver Figura II.5). Unos les atribuyen a determinadas Estrategias logros sustantivos, otros perjuicios graves.

*¿Cuál de éstas es mejor que la otra? Para estos autores, está es la pregunta que no debe formularse. Al respecto señalan “los libros y las clases magistrales sí pueden ser modos maravillosamente eficaces de transmisión de nueva información para aprender, estimular la imaginación y despertar las facultades críticas de los estudiantes, pero se escogerán otras clases de actividades para obtener de los estudiantes información acerca de sus concepciones previas y nivel de comprensión, o para ayudarles a ver el poder del uso de estrategias metacognitivas para controlar su aprendizaje. Los experimentos de manipulación sí pueden ser una manera poderosa de aterrizar el conocimiento que va surgiendo; pero ellos solos no permiten ver las comprensiones conceptuales subyacentes que ayudan a la generalización. No existe ninguna práctica docente universal que sea la mejor” (Bransford, Brown y Rodney, 2002:14). Para ellos, es como preguntarse si el martillo es mejor que el serrucho, o que si la escuadra mejor que la regla.*

Centrarse en como se aprende para mejorar el Aprendizaje de los estudiantes, lleva a preguntarse por la mejor Estrategia según el Aprendizaje que buscamos, el contenido, el contexto escolar y las características de los propios estudiantes. Se pasa de forzar elecciones dicotómicas, a reflexionar didácticamente sobre la práctica.

Profesores/as y alumnos/as usan Estrategias de forma genérica, unos para enseñar, los otros para aprender. De manera semi-conciente, unos para mejorar el resultado de su trabajo, otros él de sus calificaciones. Aún así los profesores/as pueden dar un paso significativo al desarrollar un pensamiento-acción profesional, a partir de la elaboración y desarrollo de Estrategias para el Aprendizaje de manera conciente y consistente. Así como el/la alumno/a puede por su propio camino y de modo informal, encontrar ciertos procedimientos que le permiten mejorar los resultados de sus calificaciones. Puede ser que en determinado momento esa semi-conciencia opere sobre el proceso de Aprendizaje y no solo sobre como mejorar el resultado, sea más conciente de su Aprendizaje (motivación, interés, desafíos), de sus propios procesos personales de aprender.

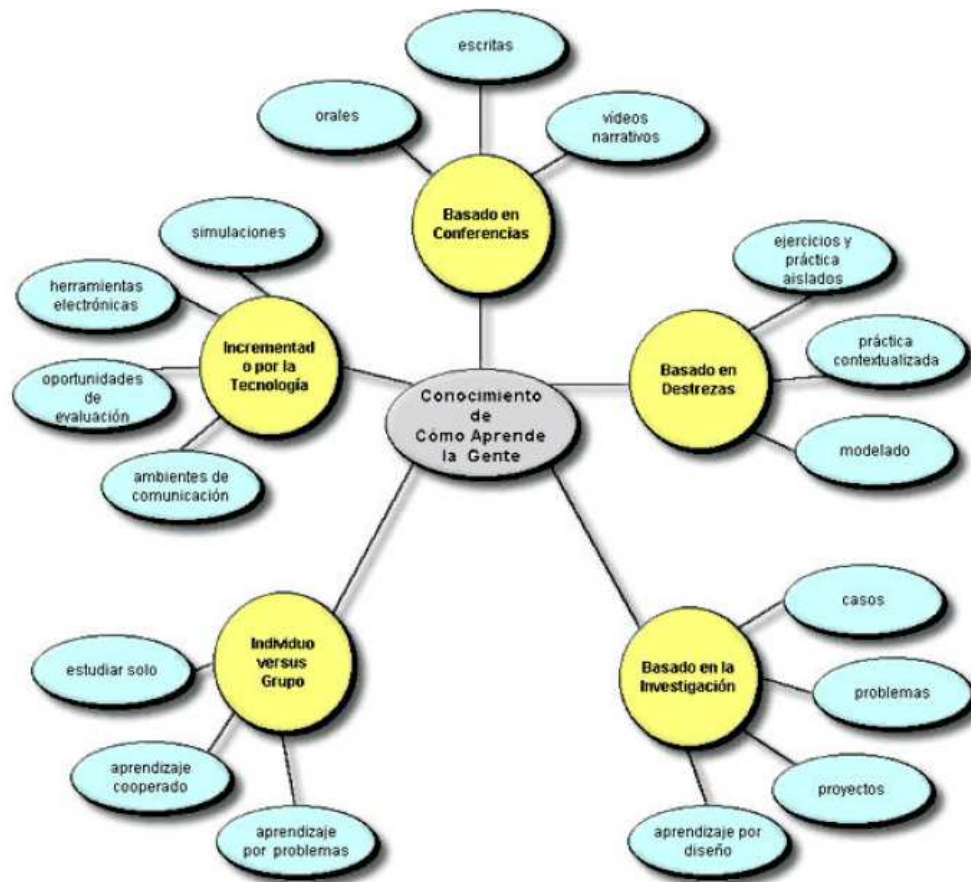
Se podría decir que se está en un nivel primario del “aprender a aprender”, cuando un alumno/a, o cuando todo un curso reclama que no entiende, que es difícil, que se le dificulta entender lo que el profesor quiere o definitivamente no sabe como llegar ahí. Hay una reflexión primaria, implícita sobre su proceso de Aprendizaje. Aunque a veces sería, en algunos de ellos/as, como justificación para no emprender la tarea. Es más, los estudiantes aventuran una suerte de hipótesis explicativas intuitivas: *“el material entregado es muy complejo, su lectura es muy larga, el profesor es un pesado o no se le entiende lo que dice, que hubo poco tiempo o que habían muchas tareas para ese mismo día; que por qué hay que hacer tantas cosas sí el que tiene que enseñar es el profesor”*<sup>18</sup>. Incluso, uno con un poco de perspicacia podría categorizar estas hipótesis explicativas: sobre los materiales didácticos, sobre las características del docente y su forma de enseñar, sobre la gestión del tiempo, sobre el lenguaje que no actúa como puente.

---

<sup>18</sup> Comentarios reales y ciertos de mis alumnos Andoni Arenas Martija. Mi Experiencia Educativa, Un registro Improvisado. N°6. Marzo 2008.



**Figura II.5 ¿Cuáles son las Mejores Formas de Aprender?: Alternativas**



Fuente: Bransford, Brown y Rodney, 2002.

Se da en muchas situaciones que un profesor y algunos alumnos/as se “conecten” o se “encuentran” en ciertas tareas o actividades particulares y esa conexión pueda llevar a reconocerlas como “buenas”: *¡qué bien estuvo el curso hoy!, ¡qué entretenido lo que hicimos con la profesora!*<sup>19</sup> Estas conexiones son frutos del azar, de la intuición tanto por el modo como por el resultado del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. ¿Qué pasaría si buscáramos intencionalmente estas conexiones entre profesores/as y estudiantes en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de ciertos contenidos curriculares en determinados contextos educativos? ¿Son las Estrategias tanto de Enseñanza y Aprendizaje un camino para ello?

<sup>19</sup> Comentarios reales y ciertos de mis alumnos Andoni Arenas Martija. Mi Experiencia Educativa, Un registro Improvisado. N°4. Enero 2008.

Dicho de otra forma las Estrategias de Enseñanza pasan a ser también de Aprendizaje cuando se pone el énfasis en desarrollar procesos de Aprendizaje auténtico y profundo en los estudiantes. ¿Cuándo podría suceder esto?:

- ✓ cuando las Estrategias se usan en los diferentes momentos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje;
- ✓ cuando lo aprendido tiene la oportunidad de probarse en situaciones nuevas; cuando se aprende al modo de los expertos disciplinarios;
- ✓ cuando las estrategias apoyan el mismo Aprendizaje y cuando son usadas consistentemente para evaluar.

Díaz-Barriga y Hernández (2001) plantean que las Estrategias tienen una importancia fundamental, ya que pueden ser implementadas en diferentes momentos del ciclo didáctico: antes, durante o después de un contenido curricular específico. Sin embargo, dada su flexibilidad y potencia las Estrategias pueden estructurar el propio ciclo a través de los distintos procedimientos, actividades y tareas; desde principio a fin del tratamiento de ciertos contenidos curriculares (Garrido, Mujica, Basaez, Nuñez, Arenas, Basaez, Ahumada y Vergara, 2008).

Las Estrategias permiten el Desarrollo futuro del conocimiento, lo pone a prueba, lo escenifica en un contexto particular. Se puede llegar a ser tan experto, que ese Aprendizaje sustantivo nos lleve a actuar casi de forma refleja. No hay que olvidar que la capacidad de dominio de habilidades superiores automatizadas, presenta ventajas importantes ya que desocupa mecanismos mentales, lo que permitiría a la persona prestar mayor atención a otras tareas o requerimientos (Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino, 1998). Para Pozo (1996b) los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera tiempo y energía de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema o de otros problemas. Estas secuencias pueden ser caracterizadas como Estrategias propias y singulares para situaciones reconocidas del desempeño cotidiano.

Por su parte Darling-Hammond dice que una Enseñanza auténtica para la Comprensión lleva adelante *“proyectos, discusiones y actividades que estimularán las ideas y los intereses de los estudiantes de manera más profunda, y desarrollarán destrezas susceptibles de ser aplicadas a entornos y problemas reales”* Darling-

Hammond (2001a:135). Por ejemplo, las leyes científicas son principios generales que se cumplen en determinadas situaciones, pero suele suceder que en la realidad las cosas no suceden como están formuladas en esas leyes científicas, lo cual no quiere decir que no sean ciertas. Es diferente plantearle a los estudiantes que aprendan las definiciones de la Primera y Segunda leyes de Newton, que pedirles que piensen y expliquen una situación en que la ley de la gravedad no explique lo que pasa, o que apliquen a una situación cotidiana la segunda ley del movimiento.

Para Gardner la educación tendría que guiar hacia la Comprensión, hacia la respuesta a los grandes problemas, *“el objetivo de la educación se concibe, mejor, como el de ayudar a los estudiantes a desarrollar las herramientas intelectuales y las estrategias de aprendizaje que se requieren para adquirir el conocimiento que le permite a la gente pensar productivamente acerca de la historia, la ciencia y la tecnología, los fenómenos sociales, las matemáticas y las artes”* (Gardner, 1997:25). Para Bransford, Brown y Rodney (2002) esto implica el desarrollo de macro habilidades: de Estrategias.

Es por ello que los/las profesores/as no solo están enfrentados a enseñar los contenidos disciplinares de sus asignaturas o cursos, cada vez más complejas e interrelacionas, sino además, a enseñar los modos específicos en que, por ejemplo, se construye el conocimiento científico o artístico, que es la base de esas asignaturas y cursos. Trabajar con Estrategias esa base conceptual y metodológica significa desarrollar Aprendizaje en escenarios y en condiciones de expertos/as, *“las escuelas que enseñan para la comprensión implican a los estudiantes en hacer un trabajo de escritores, científicos, matemáticos, músicos, escultores y críticos, en contextos tan realistas como sea posible, y utilizan criterios propios de la realización de las diferentes disciplinas como estándares que han de perseguir los profesores y estudiantes”* (Darling-Hammond, 2001b:155).

Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino (1998) denominan Estrategias de Manejo o Apoyo a las Estrategias que son un apoyo de la Enseñanza al Aprendizaje. Es decir, las Estrategias que contribuyen a la resolución de la tarea, teniendo como finalidad sensibilizar al estudiante en tres ámbitos ante lo que va a aprender: motivación, actitudes y afecto. Incluyen también aspectos claves en el Aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y

control del esfuerzo. Aquí las Estrategias de apoyo tienen como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas para facilitar de mejor manera el Aprendizaje.

Otra dimensión fundamental de las Estrategias es cuando éstas se centran, utilizan y desarrollan en la evaluación, por cierto que no solo para calificar (Álvarez Méndez, 2000). Hay una potencialidad increíble en la evaluación como Estrategia de Enseñanza, si es que a través de las formas, instrumentos e instancia, se estructura el proceso de Enseñanza - Aprendizaje de una forma más comprensiva. Por ejemplo Bransford, Brown y Rodney señalan categóricamente que *“las evaluaciones de procesos -evaluaciones sobre la marcha, diseñadas para hacer evidente el pensar de los estudiantes tanto a los maestros como a sus compañeros- son esenciales. Le permiten al maestro captar las concepciones previas de los estudiantes, comprender dónde están éstos en el “corredor del desarrollo” del pensamiento informal al formal, y diseñar una instrucción acorde. En el ambiente de aula centrado en la evaluación, las evaluaciones de proceso ayudan tanto a los profesores como a los estudiantes a rastrear el progreso”* (Bransford, Brown y Rodney, 2002:16).

Este tipo de estrategias evaluativas, ofrecen a los estudiantes oportunidades para reorientar y mejorar su pensamiento, ayudarles a percibir su propio progreso al paso de las semanas o meses, y ayudar a los maestros a identificar problemas que deben resolverse. Por ejemplo, a un grupo de estudiantes que esté estudiando los principios de la democracia en una sociedad globalizada, podría dársele un escenario en el que una colonia de gente acaba de asentarse en la Luna o en Marte y debe establecer un gobierno. Las propuestas de los estudiantes en cuanto a quienes formarán la colonia y las características de tal gobierno, como también la discusión de los problemas que ellos prevén para su establecimiento y desarrollo, pueden revelarles, tanto a los docentes como a los estudiantes, los conocimientos y las habilidades en las que el pensamiento de los estudiantes está más y menos avanzado, aún más los valores que fundarían esa sociedad y ese gobierno. Para Bransford, Brown y Rodney (2000) este ejercicio, es más que una prueba, es un indicador de dónde deben centrarse la investigación educativa y la enseñanza escolar.

De esta forma lo que se espera lograr, es una implicancia didáctica del estudiante y esto pasa por implicarlos en los procesos, procedimientos, conceptualizaciones y resultados propios de un pensamiento profundo y comprensivo. Para Darling-Hammond (2001b) las Tareas sobre las que trabajen los estudiantes con el apoyo de

los docentes, deberán representar formas de ejecución real en un determinado ámbito de estudios, relacionados con los contextos reales de aplicación y señala algunos ejemplos significativos:

- Tener la ocasión de diseñar, dirigir y organizar un experimento, en lugar de limitarse a aprender de memoria los pasos del método científico.
- Escribir e interpretar un fragmento literario, en vez de, simplemente, identificar el significado de una frase en un párrafo aislado.
- Elaborar y verificar hipótesis y no sólo realizar un experimento de laboratorio enlatado.
- Podrían cuidar y mantener un jardín y observar los resultados de sus acciones o cuidar animales y estudiar su crecimiento.
- Dirigir una investigación sobre condiciones ambientales locales.
- Escribir y producir un periódico de una época histórica.
- Desarrollar y argumentar un caso famoso en un juicio simulado.
- Construir una casa a escala, o montar una dramatización artística.

De esta forma, la atribución exclusiva de la Enseñanza al docente y del Aprendizaje al alumno/a queda más difusa, siendo esta relación mucha más dinámica, interrelacionada y compleja a la vez que más potente y fructífera.

Todo esto lleva a una encrucijada que el docente tiene que afrontar y que es característica de su práctica pedagógica, y es aquí donde surge la didáctica y se juega la autonomía profesional del docente. Por ejemplo, en un proceso de formación continua, un docente se convierte en aprendiz para la Enseñanza al replantearse cómo realiza su práctica y qué elementos están influyendo para que la realice de esa forma, paso previo para preguntarse cómo mejorarla.

### 3.7 Postura sobre lo que se Debería Enseñar y Por Qué

Según Fullan (1992) y Gardner (2004) la forma y el modo en que enseñamos expresan lo que creemos que es necesario enseñar, así como las razones más profundas de ello. A partir de esto, las relaciones que se puedan establecer y las eventuales tipologías que podrían emerger como resultados de esta investigación, serían de gran ayuda al entendimiento de lo que pasa en el aula. Pero sobre todo, a orientarnos sobre su sentido, mirado esto desde el rol que juegan las Estrategias, Actividades y Tareas en el Aprendizaje Escolar de ciertas disciplinas.

Gimeno Sacristán (1998) ya decía en 1988, que las Tareas y las Actividades escolares son una de las formas privilegiadas de ver y analizar el currículo en acción, porque son las mediadoras de la calidad de la Enseñanza a través de mediación del Aprendizaje. Es decir, de una forma operativa, se entiende que mejorar la mediación de las tareas y las actividades escolares es una forma directa de mejorar la mediación de la Enseñanza sobre el Aprendizaje. Propugnar una educación de calidad significaría poner en acción enfoques y didácticas que mejoren las mediaciones. La mediación es la que señala lo que se enseña y el sentido de esa Enseñanza como de su posibilidad de Aprendizaje.

Se ha dicho antes que el Aprendizaje es de por sí mediado por la virtualidad de la Enseñanza, en este sentido el mediar de las Estrategias, Actividades y Tareas que implementa un/a docente y que desarrollan los estudiantes cumple con todas las acepciones de la palabra mediar<sup>20</sup>.

Uno de los desafíos más capitales de esta mediación, que alcance a todos los estudiantes para que mejoren directamente sus Aprendizajes (Pérez Gómez, 2004): es la demanda por la equidad. Otro desafío se plantea cuando coinciden las Estrategias como el enfoque educativo, determinando en parte el tipo de Aprendizaje y el grado de confluencia entre las habilidades del pensamiento y los contenidos curriculares. Así en la búsqueda de un Aprendizaje Comprensivo, esta confluencia está dada por habilidades de orden superior y la profundidad disciplinaria. Esta es la demanda por la calidad.

Para Maldonado y Otero (2007) la didáctica concreta que se realice, determina cierto tipo de Enseñanza, la cual, no solo esta influida por las interpretaciones-visiones sobre el contexto social y las expectativas sobre los/las alumnos/as, sino que además está determinada fuertemente por la lectura que se haga del currículo en función de ese contexto y de esos alumnos/as. Estos autores prevén que esto es crítico en contextos vulnerables, tal como lo señala Pizarro (2007). En este sentido Raczinsky (Raczinsky 2005; Raczynski y Muñoz, 2004, 2005), en sus estudios de la realidad chilena, señalan que muchas escuelas alcanzan logros destacados en relación a los contextos desfavorecidos del que son parte, que en muchos casos estos se han

---

<sup>20</sup> Mediar. (Del lat. *mediāre*). 1. intr. Llegar a la mitad de algo. U. t. en sent. fig. 2. intr. Interceder o rogar por alguien. 3. intr. Interponerse entre dos o más que riñen o contienden, procurando reconciliarlos y unirlos en amistad. 4. intr. Dicho de una cosa: Existir o estar en medio de otras. 5. intr. Dicho de una cosa: Ocurrir entre dos momentos. 6. intr. Dicho del tiempo: Pasar, transcurrir. 7. tr. p. us. Tomar un término medio entre dos extremos. [www.rae.es](http://www.rae.es) 12/01/08.

mantenido e incluso se incrementan con el tiempo y que eso se debe, en parte, al rol preponderante de los docentes y su modo de enseñar. Lo cual es ratificado por el LLECE-UNESCO (UNESCO-OREALC, 2002) tanto para Chile como para los otros países latinoamericanos estudiados. Entonces es posible alcanzar la equidad y la calidad educativa, incluso en y desde las escuelas en contextos de vulnerabilidad social.

Esto pareciera ratificarse en otros contextos, como el estadounidense. Darling-Hammond (2001a), indica categóricamente, como aprendizaje de las investigaciones realizadas por ella y sus equipos, que lo importante para los profesores/as es el valor de la flexibilidad para poder desarrollar una Enseñanza adaptada, donde son muy importantes las relaciones positivas con los estudiantes, para conocerlos y motivarlos, así como la necesidad radical de centrarse en el aprendizaje, más que en la puesta en práctica de normativas emanadas desde las “políticas educativas”.

*“Por cierto que no todas las políticas educativas tienen el mismo tono ni son semejantes en el mismo sentido. Hay un núcleo común de componentes técnicos como ideológicos, por ende, como políticas tienen una orientación y un desarrollo más o menos definido; es lo que las hace políticas... En muchas ocasiones los estudiantes de pregrado me han manifestado que las conversaciones o el desarrollo de los temas sobre la profesión docente o de la didáctica –que son los temas que más he enseñado- derivan o entran en “lo político”, observación que se formula con extrañeza y cierto recelo; presiento que detrás de eso está la pregunta: ¿qué tiene que ver esto con la política? Por el contrario, otros asumen y súper dimensionan el factor político como parte de la intencionalidad deliberada de esta u otra ideología; presiento que detrás de eso está esta otra pregunta: ¿qué necesito de la educación que me ayude a alcanzar el fin que persigo?”<sup>21</sup>*

#### **4. Estrategias para Aprendizajes Comprensivos de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares**

##### **4.1 Profesores/as que Median en el Aprendizaje Comprensivo de la Historia y de las Ciencias Sociales**

Darling-Hammond (2001a) señala que muchos egresados de escuelas que propician el Aprendizaje con Comprensión recuerdan a profesores/as que utilizaban Estrategias

---

<sup>21</sup> Mi Experiencia Educativa, Un registro Improvisado. N°4. Enero 2008.N° 2. Diciembre 2007. Andoni Arenas Martija

activas de Enseñanza, a los que lograban que los estudiantes investigaran, descubrieran y aplicaran el conocimiento, por ejemplo:

- una profesora de inglés que pedía a sus alumnos que escribieran artículos del estilo de los autores que estaban estudiando.
- un profesor de matemáticas que les pedía que aplicaran conceptos a la vida real.
- un profesor de humanidades que hacía una historia viva mediante la dramatización y el debate.
- a todos los que ponían hincapié en que el aprendizaje activo suponía conectar emocionalmente con los estudiantes.

Según esta autora la razón de que muchos de nosotros recordemos a los buenos/as y significativos/as profesores/as, se debe a esa conexión emocional, donde antes que el aspecto intelectual es preponderante la motivación y la empatía. Esto da cuenta de lo que se ha señalado con anterioridad, según la cuestión relacional de la Enseñanza. Para Montero (2001) la Enseñanza tiene un carácter especial, dado por lo relacional, pero que también lo es, por que el/la profesor/a media entre los/las alumnos/as y los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

La mediación del docente entre los estudiantes y sus actitudes, es uno de los elementos más relevantes en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y está relacionado con la formación de la opinión. Esto supone la formación y explicitación de una opinión en el propio profesor, que algunos ven como parcialidad o proselitismo, sin embargo, esto es tan peligroso como los hechos históricos y sociales sin sentido, asépticos y no opinables. Si se apunta al desarrollo de la Comprensión, esto lleva indudablemente a la toma de posición, que para que sea formativa, debe estar basada en evidencias y argumentos científicos e iluminados por valores y habilidades sociales, en palabras de Van Manen (1995) esto es lo que permite el desarrollo del pensamiento crítico.

De forma complementaria, al enseñar Historia y Ciencias Sociales, no solo encontramos coincidencia o puntos de convergencias temáticos con otras disciplinas y asignaturas, sino que también las encontramos en las habilidades que requieren ser aprendidas por los estudiantes. Se ha dicho que el lenguaje es la clave del Aprendizaje Humano, por eso, los énfasis históricos en los currículos de la cultura



occidental en la adquisición y desarrollo de las lenguas maternas. Pero lo que no ha sido visto con suficiente claridad, es que enseñar y aprender Historia y Ciencias Sociales implica, por una parte capacidades de gran desarrollo del lenguaje - tanto escrito como verbal - y, por otra del razonamiento lógico. Es decir, en el desarrollo y aplicación de habilidades metacognitivas, como son por ejemplo, la comprensión lectora y las habilidades de comunicación<sup>22</sup>. No deja de ser singular, que muchos de los alumnos/as que desarrollan Aprendizajes Comprensivos sean muy “fuertes” en su capacidad de razonamiento lógico y en las estructuras mentales que lo sustentan (Arenas, 2004).

Sin lugar a dudas, el aporte al desarrollo curricular que hace la Historia y las otras Ciencias Sociales puede ser muy sustantivo, ya que desde las nuevas orientaciones educativas y curriculares que señalan la necesidad de la pertinencia y contextualización de los contenidos y de las situaciones de Aprendizaje, así como el abordaje de temas que son comunes con otras asignaturas, posibilitan la transversalidad y la multidisciplinariedad. De esta forma el docente que enseña las Ciencias Sociales, podría liderar integraciones curriculares o trabajos interdisciplinarios dados la propia naturaleza de las Ciencias Sociales y su Enseñanza, aportando esta propia habilidad a sus estudiantes y/o docentes.

La mediación del docente se expresa tanto en lo didáctico, en los modos y formas de enseñar, en las Estrategias de Enseñanza, como en las Actividades y en las Tareas escolares desarrolladas por los alumnos/as. Las Estrategias de Enseñanza y de Aprendizajes utilizadas por los profesores/as y los alumnos/as serían un elemento importante de una mediación para una Enseñanza que posibilite unos Aprendizajes Comprensivos y complejos. En el caso de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales esto es bastante decisivo (Stodolsky, 1991; Gojman, 1994; Gurevich, 1994; Benejam, 1997; Carretero y Boss, 2004; Arenas, 2005b). Es por estas razones que sería importante investigar las Estrategias, las Actividades y las Tareas involucradas en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales escolares.

Subsidiario a esto, se encuentra el tema de la formación docente, la inicial y la permanente, sus focos y sus necesidades según los paradigmas en discusión y el contexto sociocultural actual (por ejemplo, MECESUP-UCV 2004, MECESUP-UCV 2005).

---

<sup>22</sup> El desarrollo de habilidades metacognitivas es una expresión concreta de trabajo orientado por la búsqueda de Aprendizajes Comprensivos y profundos.

Pagès señalaba ya en 1997, que la investigación de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales tendría que dar respuesta a estos problemas desde un *“enfoque globalizador en el que se consideran simultáneamente la enseñanza y el profesor, los contenidos, y el alumnado con sus representaciones previas y su aprendizaje”* (Pagès, 1997:211).

Muchos docentes que enseñan Historia y Ciencias Sociales, así como muchos padres, supervisores, y miembros de equipos directivos piensan que los alumnos/as no saben nada o casi nada de las “materias” escolares y lo que tienen que aprenderse, por contraposición, son bastas listas de nombres, hechos y sucesos, todos distintos según la época y poco relacionados entre sí. Piensan y actúan en función de ese pensamiento. Bransford, Brown y Rodney (2000) señalan lo que ya muchos han dicho y se han dado cuenta: lograr un Aprendizaje Comprensivo es difícil si no tomamos en cuenta concepciones preexistentes que los estudiantes traen al aula y si no se trabaja con ellas, además, sino se enseña en profundidad, ofreciendo muchos ejemplos en los que opera el mismo concepto y proporcionando una sólida base de conocimientos factuales<sup>23</sup>.

Para estos autores, hay dimensiones que se deben acentuar para proveer mayores posibilidades de aprender comprensivamente, éstas son: la evaluación, las habilidades comunicativas y la propia mediación disciplinar. Sobre la evaluación señalan que *“a menos que los nuevos instrumentos de evaluación estén acordes con las nuevas concepciones de la enseñanza, es probable que éstas no encuentren apoyo ni en las escuelas ni en los padres de familia”* (Bransford, Brown y Rodney (2002:12-13), los estudiantes podrán aprender comprensivamente pero esto no será registrado ni evidenciado en los instrumentos y sistemas de evaluación tradicional. En lo relativo a las habilidades comunicativas dicen que *“dado que la metacognición toma con frecuencia la forma de un diálogo interior, puede suceder que muchos estudiantes no sean conscientes de su importancia, a menos que el proceso sea explícitamente enfatizado por los profesores. (...) En historia, por ejemplo, el estudiante podría estar preguntándose: “¿Quién escribió este documento y cómo puede eso afectar la interpretación de los hechos?”; en tanto que en física el estudiante podría estar observando su comprensión del principio físico subyacente que*

---

<sup>23</sup> Factual son conocimientos específicos relacionados con: Terminologías (vocabulario, sinonimias, definiciones); Hechos Específicos (Nombres, autores, fechas, lugares, acontecimientos); Utilización de Términos y Hechos (como convenciones, clasificaciones, métodos); Enunciación de Generalizaciones (Principios, reglas, teorías, leyes). Asistencia Técnica Externa: Estrategias de Aprendizaje y el proceso de enseñanza.ppt Septiembre 2007. Instituto de Historia – PUCV (2007a).

*está operando*” (Bransford, Brown y Rodney, 2002:13). En lo referente a la mediación, ésta debe estar basada en poderosas herramientas didácticas así como en las propias de la disciplina que enseña (este aspecto se desarrolla en mayor profundidad en el punto 4.4, de este capítulo).

Lo dicho hasta aquí, sobre la mediación educativa y sus dimensiones, se vincula con dos rasgos críticos de la Enseñanza escolar de la Historia: al enseñar Historia se espera ayudar a los estudiantes a pensar históricamente, es *“necesario explorar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes acerca del problema histórico que están estudiando”* y por otra parte *“solicitar a los estudiantes que expliquen cómo saben lo que saben acerca del acontecimiento histórico”* (Bain, 2005:12). Esto es un gran desafío ya que el pensamiento histórico no sería un tipo de pensamiento natural, en el sentido de cómo comúnmente piensan las personas (Wineburg, 2001). Según el mismo Bain (2005:3) *“este trabajo, requiere entonces, tanto conocimiento como habilidades del profesor, para ayudar a los estudiantes a aprender contenido histórico a la vez que incrementan sus capacidades para usar evidencia, evaluar interpretaciones y analizar el cambio a lo largo del tiempo”*.

## 4.2 Prácticas Innovadoras en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

La cuestión central aquí, no es solo señalar cuales serían las Estrategias que ocupan los docentes y contrastarlas con aquellas descritas para enseñar en la escuela de mejor manera la Historia, la Geografía, la Economía y los rudimentos de otras Ciencias Sociales. No es sólo que los estudiantes aprendan ciertas Estrategias ahora que son parte de los contenidos curriculares, sino que, y sobre todo, cómo enseñar adecuadamente con Estrategias para que el estudiante aprenda estratégicamente estas disciplinas de modo que transfieran a otras situaciones de Aprendizaje y a otras situaciones de su vida, tanto presentes como futuras. Es lo que se ha conceptualizado aquí como la Enseñanza posibilitadora de Aprendizajes Comprensivos.

El tipo, enfoque y grado de las Estrategias, Actividades y Tareas implementadas por el/la profesor/a nos permiten entender mejor su práctica y elaborar, en determinadas situaciones, ciertos perfiles con propósitos analíticos. Por ejemplo, a partir de los trabajos realizados por el autor de esta tesis, en torno a la didáctica de las Ciencias Sociales y las posibilidades de Aprendizaje de los estudiantes (Arenas, 2004, 2005a, 2006), se podrían agrupar las características, las orientaciones y los

criterios en las que se podrían fundar las Estrategias de la Enseñanza escolar de la Historia y las Ciencias Sociales. Esta agrupación podría ser rotulada como criterios pedagógicos<sup>24</sup> “innovadores”, puesto que han demostrado potenciar el Aprendizaje de los estudiantes o como criterios pedagógicos “tradicionales” ya que son aquellas más comúnmente utilizadas y que no siempre, ni en toda situación potencian el Aprendizaje en sus máximas expresiones (Ver Figura II.6).

Es por esto que se puede señalar que las “prácticas innovadora” se alinean con la mayoría de las actuales propuestas curriculares en Historia y Ciencias Sociales ya que estas consideran competencias y saberes referidos a la construcción del conocimiento disciplinario. Estas propuestas se han construido sobre la base de las habilidades conceptuales y epistemológicas de las disciplinas que se enseñan (Instituto de Historia - PUCV, 2007b).

**Figura II.6 Orientaciones y Sentidos de Práctica Innovadora y Tradicionales en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares.**

“Innovadoras”	“Tradicionales”
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidad de los conceptos de la Ciencias Sociales y problematización contextualizada;</li> <li>• Centralidad de la comprensión de multicausalidad de los fenómenos histórico - sociales así como de su continuidad y cambio;</li> <li>• Diversidad y continuidad evaluativa;</li> <li>• Fuerte liderazgo pedagógico del docente;</li> <li>• Búsqueda y aplicación de metodologías y técnicas apropiadas de trabajo escolar;</li> <li>• Aplicación del conocimiento procedimental y desarrollo de habilidades mentales y psicomotrices de los distintos campo disciplinario de las Ciencias Sociales;</li> <li>• Trabajo en equipo con los otros/as profesores/as del nivel y de la asignatura;</li> <li>• Secuenciación propia de los contenidos y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidad de los hechos de la Ciencias Sociales, del relato cronológico y de la descripción geográfica;</li> <li>• Centralidad de la comprensión de las causas - efectos de los fenómenos histórico - sociales y de la discontinuidad del cambio;</li> <li>• Evaluación basada en pruebas de desarrollo y en informes escritos;</li> <li>• Bajo liderazgo pedagógico del docente o liderazgo centrado en otros aspectos;</li> <li>• Aplicación de metodologías y técnicas apropiadas de trabajo escolar;</li> <li>• Aprendizaje del conocimiento factual y manejo de gran cantidad de información;</li> <li>• Trabajo en individual o compartido en algunas ocasiones con los otros profesores del nivel y de la asignatura;</li> <li>• Secuenciación externa de los contenidos y uso pauteado de material por los textos de</li> </ul>

<sup>24</sup> También podrían se llamados principios de actuación docentes.

uso autónomo de material didáctico.	editoriales o por las propuestas ministeriales.
-------------------------------------	---

Fuentes: a partir de Arenas, 2004, 2005a, 2006.

### 4.3 El Aprendizaje Comprensivo de la Historia y las Ciencias Sociales

Las nuevas concepciones de la Enseñanza escolar de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales dan cuenta de un Aprendizaje ya no centrado en la acumulación de datos, hechos, nombres y listados de acontecimientos sino del desarrollo creciente del pensamiento histórico y geográfico en particular, y del social en general. Esto se ha debido a que *“la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha experimentado notables transformaciones en sus contenidos, bases epistemológicas y estrategias didácticas”* (PUCV-IH. 2005a:2. Ver también Camilloni, 1994).

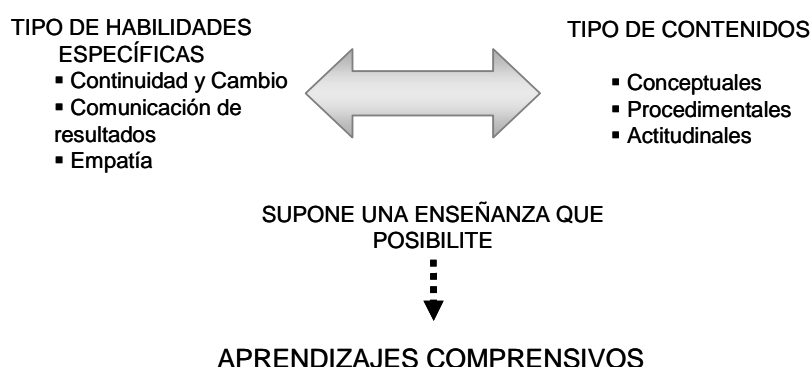
*“Para los estudiantes, el aprendizaje de la historia conduce a encuentros con miles de nombres, fechas, personas, lugares, acontecimientos y relatos distantes con los que no están familiarizados. Trabajar con tales contenidos es una empresa compleja que no puede reducirse fácilmente a opciones entre aprender datos y dominar los procesos de pensamiento de la historia”* (Bain, 2005:3), porque para entender los procesos históricos, se requiere una buena cantidad de datos y una desarrollada capacidad para interrelacionarlos y evaluarlos. Las soluciones no pueden ser dicotómicas, por ejemplo tener que optar entre los datos y su memorización o los procesos y su interpretación. Esto demuestra lo difícil y complejo del Aprendizaje de la Historia. Lo más probable es que tengamos que afrontar primeramente estas dos preguntas: ¿cómo se aprende Historia? y ¿qué queremos que se aprenda?

Al desarrollar una Enseñanza cuyo centro sea un Aprendizaje orientado hacia el pensamiento histórico y social, lleva invariablemente a plantearse qué se pretende con este tipo de Aprendizaje en el contexto del currículo escolar. Una mirada al Currículo Nacional Chileno de la actual reforma educacional<sup>25</sup> nos dice que los

<sup>25</sup> La organización del Currículo Nacional Chileno contempla varios aspectos. Define sectores y subsectores de Aprendizaje, en los que se agrupan las áreas y disciplinas del conocimiento (las antiguas asignaturas). Uno de estos sectores es Historia y Ciencias Sociales y según la propuesta de ajuste curricular pasaría a llamarse Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por lo tanto un mismo docente enseña historia, geografía, algunos elementos de economía, sociología y ciencias políticas según los niveles de enseñanza, por la misma razón los docentes de secundaria son preparados en todas estas disciplinas aunque el peso de la historia es superlativo. En Chile los profesores de secundaria están habilitados para ejercer la docencia desde el 6 año de primaria. Para cada uno de los sectores de aprendizaje se establecen Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), ambos de carácter globalizadores e integradores. Tanto los OF como los CMO integran las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales no existiendo listas de contenidos temáticos, ni

Aprendizajes esperados para los/las alumnos/as, no son meramente una amplitud y diversidad de temas más o menos secuenciados, sino que estos están planteados en una creciente complejidad conceptual, procedimental y actitudinal, que implica, entre otras cosas, un alto nivel de desarrollo cognitivo. Esto se evidencia claramente en el caso del currículo de Historia y Ciencia Sociales, al observar la complejidad creciente de los Objetivos Fundamentales planteados para los últimos cursos de la Enseñanza primaria y los primeros de la secundaria (Anexo 2, páginas 292 a 297).

**Figura II.7 Desafíos de la Complejidad del Currículo  
y los Cambios Epistemológicos**



Elaboración Propia a partir de Arenas, 2006

Por ejemplo, lo interesante sería que los estudiantes pudieran desarrollar la capacidad de entender que el espacio está sometido a procesos de cambio, a través de indagaciones sobre las transformaciones en el mundo rural, que a su vez les permitan compartir los resultados con compañeros/as y entender la forma de vida de los campesinos y su cultura. Lo anterior podría ser una forma preliminar de articular las demandas curriculares, señaladas en la Figura II.7. La cuestión es: ¿cómo llevar adelante un procedimiento didáctico que posibilite este tipo de Aprendizajes y se base en este tipo de articulaciones?

---

procedimientos didácticos obligatorias de realizar como tampoco listados de las habilidades, destrezas o actitudes. También existen los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y que se expresan de modo particular para cada nivel y subsector, estos OFT giran en torno a tres dimensiones fundamentales que por su naturaleza transversal tienen que ser abordados durante toda la vida escolar: Crecimiento y autoafirmación personal, Desarrollo del pensamiento y La persona y su entorno. Inicialmente, luego del cambio curricular que supuso la reforma educativa en los 90, el Ministerio de Educación desarrollo planes y programas por nivel y subsector para orientar el desarrollo del currículo, lamentablemente debido a la poca apropiación estos planes y programas ministeriales se han convertido en la única forma de “aplicar el currículo”. Se puede consultar el Currículo Nacional Chileno en [www.curriculum-mineduc.cl/](http://www.curriculum-mineduc.cl/) donde se pueden ver por sector de Aprendizaje y nivel escolar los Contenidos Mínimos Obligatorios y los Objetivos Fundamentales, además de las sugerencias para los planes y programas específicos. 15/03/2006.

Esta complejidad del currículo de Historia y Ciencias Sociales se ejemplifica a continuación (Ver Figura II.8) con aquellos objetivos y contenidos que tenían como marco curricular las dos prácticas pedagógicas de cuales se tomaron los datos en la tercera fase.

**Figura II.8 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos 3º Medio**

OBJETIVOS FUNDAMENTALES	CONTENIDOS MÍNIMOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.</li> <li>• Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.</li> <li>• Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El legado cultural del mundo clásico: la lengua, la filosofía, la ciencia y las expresiones artísticas.</li> <li>• Conceptos políticos fundamentales de la Grecia clásica aún vigentes; debate en torno a temas como ciudadanía, democracia, política; papel de la ciudad en la configuración de la vida política occidental.</li> <li>• El Estado romano como modelo político y administrativo; conceptos de república e imperio. Investigación sobre conceptos fundamentales del Derecho Romano aún vigentes en el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno o alumna:</li> <li>• Comprende la importancia de conocer la cultura clásica, reconociéndose como herederos de Grecia y Roma, en tanto raíces de la civilización occidental.</li> <li>• Sitúa espacial y temporalmente al mundo greco-romano de la Antigüedad.</li> <li>• Reconoce el origen histórico de los conceptos de: política, democracia, ciudadanía y República, confrontándolos con su significado en el presente.</li> <li>• Valora la democracia ateniense a la vez que identifica sus limitaciones, en relación a los derechos ciudadanos de las mujeres, y al carácter esclavista de la sociedad.</li> <li>• Caracteriza las instituciones fundamentales, que en la República Romana garantizaron la separación y equilibrio de los poderes del Estado: Consulado, Senado y Asamblea, valorando su influencia en la organización republicana hasta el presente.</li> <li>• Conceptualiza al Imperio Romano como un espacio (ecúmene) caracterizado por la centralización político-administrativa, una base esclavista, y la diversidad cultural.</li> <li>• Comprende que el sistema jurídico chileno posee principios y elementos originados en el Derecho Romano.</li> <li>• Aprecia el desarrollo de la filosofía, las ciencias y las artes en Grecia y Roma y su carácter fundante de la cultura occidental.</li> </ul>

	sistema jurídico chileno.	
--	---------------------------	--

Fuente: Ministerio de Educación de Chile. 2008. [www.curriculum-mineduc.cl/](http://www.curriculum-mineduc.cl/)

Una pista para abordar esta complejidad, puede venir de lo que para Bransford, Brown y Rodney (2002) es un hallazgo fundamental en las investigaciones del Aprendizaje: la organización de la información en un marco conceptual permite una mayor “transferencia” (que es una característica de la Comprensión). Lo cual permite al estudiante aplicar a nuevas situaciones lo que ha aprendido y aprender más rápido información nueva relacionada con esos conceptos. Se trata entonces de la importancia de aprender conceptos (tecnología, evolución, sociedad) en torno a conceptos (los procesos económicos), y a la relación entre conceptos (la relación entre el desarrollo tecnológico y la evolución de las sociedades).

El Aprendizaje de conceptos, en general (Pozo, 1996a) y el Aprendizaje de conceptos en la Historia y las Ciencias Sociales, en particular (Bain, 2005; Instituto de Historia - PUCV, 2007b) son cuestiones bastante relevantes y frecuente en las prácticas innovadoras.

La Enseñanza y Aprendizaje de conceptos remiten al pensamiento disciplinar de cada saber, que es la médula de las ciencias, al trabajo y la discusión de las respectivas comunidades cinéticas, lo cual se hace en torno a conceptos que les son propios. Al ojo del lego, el científico maneja una cantidad de datos y hechos que lo hacen experto, pero con una mirada más Comprensiva, lo que se distingue es la capacidad de representar la realidad con una nomenclatura propia, los conceptos y la red de significados con que con ellos se elabora. Es por ello que las didácticas actuales ponen énfasis tanto en los conceptos propios de cada saber así como en las formas que se elabora ese conocimiento conceptual (Baylina, 1999; Benejam, 1999; Tribó, 1999). Así un Aprendizaje Compresivo pone el acento en una Comprensión disciplinaria y como se logra ésta. El ideal sería que cada niño, niña y joven pudiera experimentar la construcción de esos saberes y poder desarrollar en profundidad aquellos en que tenga mayor interés y/o capacidades de forma más cercana a los contextos reales en que trabajan los expertos (Díaz-Barriga, 2003), es decir, un poder - ser “pequeños expertos y expertas”.

Entonces se plantea un Aprendizaje Compresivo del conocimiento disciplinar (Gojman, 1994; Gurevich, 1994; Stodolsky, 1991; Benejam, 1997; Carretero y Boss,



2004; Arenas, 2005b), no solamente de datos e información, de teorías o la mecánica de ciertos procedimientos. Lo relevante, lo importante, es que aprendan lo más y lo mejor posible del “pensamiento” de esas disciplinas; por lo tanto que adquieran y desarrollen las características fundamentales del “historiador”, del “geógrafo”, del “economista”. En ello lo relevante es que los alumnos/as puedan desarrollar, por ejemplo la capacidad de entender el espacio a través de la continuidad y el cambio o que los fenómenos histórico-sociales son multicausales y están complejamente interrelacionados. Esto les ha permitido decir a algunos investigadores, que los docentes tienen que tener una Comprensión profunda de las disciplinas que enseñan, ya que los estudiantes necesitan algo más que sólo actividades interesantes. Para lograr un aprendizaje complejo y de orden superior, se requiere tanto del saber a enseñar como de las maneras de enseñarlo (Donovan y Bransford, 2005).

Una de las características del conocimiento experto es la habilidad de captar las relaciones existentes dentro de un área de estudio y aplicar tanto los conocimientos como las habilidades a una gama amplia de situaciones. Cuanto más experta es una persona, más flexible es también en la aplicación de sus conocimientos a la variabilidad de circunstancias de un determinado ámbito. Es por eso, pues, por lo que los estudiantes debieran implicarse en diferentes maneras de formalizar y desarrollar el pensamiento: informes escritos de su propio trabajo, así como del de los compañeros; diarios y bitácoras reflexivas; procesos y productos cualitativos y cuantitativos de investigación; presentaciones orales en diferentes ámbitos. La variedad les permite, tanto confirmar las potencialidades que ya tienen, como desarrollar otras, creando un repertorio más flexible y amplio de pensamiento así como de estrategias de trabajo (Darling-Hammond, 2001b).

#### 4.4 Estrategias que Posibilitan Aprendizajes Comprensivos de la Historia y Ciencias Sociales

Los estudiantes aprenden Historia y Ciencias Sociales por medio de la investigación, el estudio de casos, aplicando lo aprendido a la construcción de modelos, nuevos ejemplos, demostraciones, debates y diseños. Así estarán en condiciones de comprender más profundamente la naturaleza del conocimiento histórico, geográfico y económico.

Por esa razón, se necesitan profesores/as de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que desarrollen con los estudiantes distintos tipos de pensamiento: análisis escrito de su propio trabajo, así como del de los compañeros, diarios reflexivos, procesos y

productos cualitativos y cuantitativos, representaciones orales. En esta variedad de trabajos, estrategias y tipos de pensamiento, los alumnos pueden confirmar lo que han aprendido y desarrollar nuevas habilidades (Darling-Hammond, 2001b). Estos distintos tipos de pensamiento se pueden desarrollar usando cierto tipo de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.

A continuación se revisaran cinco Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, que según la investigación educativa y la práctica pedagógica, se encuentran entre aquellas que posibilitan mayormente Aprendizajes Comprensivos. Estas estrategias son: la Problematicación, las Investigaciones Amplias, el Método Histórico, el Laboratorio de Ciencias Sociales y el Taller de Historia. Por cierto que el diseño e implementación de estas Estrategias, requiere tanto de procedimientos didácticos como de Actividades y Tareas.

#### 4.4.1 La Problematicación

Trabajar con problematizaciones es una Estrategia muy relevante, como por ejemplo, la influencia de la tecnología en la evolución de la sociedad o el impacto de la misma en los actuales procesos económicos, *“requiere que los estudiantes lidien con importantes detalles históricos a la vez que van ampliando su entendimiento y destreza para utilizar conceptos históricos claves tales como significación, causa y efecto, cambio y continuidad, evidencia y relatos históricos”* (Bain, 2005:5).

**Figura II.9 Aprender Con y Sin Evidencias**



Fuente: Fontana, J., 2004.

Uno de los enfoques didácticos más recurrentes y provechosos en una Enseñanza más comprensiva de la historia, ha sido el trabajo con problemas históricos o la problematización de la Historia. Este enfoque que permite el Aprendizaje de

conceptos y la elaboración del pensamiento histórico, es opuesto a lo que por lo general pasa en las aulas: rara vez los niños, niñas y jóvenes estudian la naturaleza de los problemas históricos y la estructura de las interpretaciones, mucho de lo que hacen los estudiantes en el curso de Historia es pasar superficialmente por vastas extensiones del currículo carentes de evidencias y de autores (Bain, 2005 y Figura II.9).

Los profesores y profesoras deben también prestar atención a las múltiples facetas del conocimiento y del pensamiento histórico: hechos, conceptos y patrones de pensamiento disciplinares. La búsqueda de la coherencia entre lo que saben los estudiantes y los procesos constructivos del conocimiento, no significa que los maestros sacrifiquen la esencia y el rigor de la disciplina al diseñar problemas históricos, *“los buenos problemas toman en cuenta tanto los contornos como los detalles de las narraciones históricas”* (Bain, 2005:5). Una manera de problematizar es a través de preguntas como ¿ha cambiado Chile desde la llegada de la democracia? o ¿qué explica las diferencias en la movilidad social o en los diversos grados de avance de tecnología a lo largo del tiempo? El responderlas, implica el manejo de una gran cantidad de datos esenciales, de ciertos conceptos y de determinados procedimientos disciplinarios que permitan dar una respuesta más consistente. Una de las grandes ventajas de diseñar problemas históricos, es que se puede conectar el pasado histórico con el presente histórico de los estudiantes, ya que éste da forma a su Comprensión del pasado (Wineburg, 2001).

Sí además de establecer relaciones entre el pasado y el presente histórico de los estudiantes, se les permite y apoya en la evaluación de su propio trabajo y el de otros, observando y analizando ejemplos de buenos trabajos y discutir sobre lo que hace que sean de calidad, pueden ir internalizando los modos del hacer y del pensar. Darling-Hammond (2001b) cree que ésta es una condición fundamental para el Aprendizaje Comprensivo, que es rara en la mayoría de las clases, aunque es fácil percatarse de su valor fundamental si prestamos atención a cómo se va logrando la excelencia en los deportes, la música u otras artes.

#### **4.4.2 Las Investigaciones Amplias**

Otro buen ejemplo es el desarrollo de investigaciones amplias, cooperativas y significativas, como la desarrollada por los estudiantes y sus profesores/as en el

Proyecto “Mi Espacio, Mi Tierra, Mi Historia” realizado por los docentes de la Red de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Concepción - Chile (2005)<sup>26</sup>, que durante los años 2004-2005 junto a sus alumnos y alumnas realizaron un trabajo de investigación en Historia Local, en la que trabajaron distintos estudiantes de distintos establecimientos de las ciudades y pueblos de la citada provincia. Cabe hacer mención que este proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación a través del Programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación para la Educación Media. En el ámbito internacional quizás uno de los ejemplos más relevante es el Humanitas Curriculum (Stenhouse, 1984, 1993).

Este ejemplo de trabajo revela la importancia de lo que pasa fuera del aula y de la escuela para la Enseñanza escolar de la Historia y las Ciencias Sociales (Bransford, Brown y Rodney, 2002), ya que de esta forma las escuelas desarrollan maneras de conectar el Aprendizaje en el aula con otros aspectos de las vidas de los estudiantes, de su presente y de su pasado, acciones en que también pueden contemplar las familias y la comunidad. Con esto se desarrolla una cuestión siempre muy valorada en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, que es la formación de una actitud ciudadana y cívica activa, propositiva y ocupada por los problemas del mundo.

#### *4.4.3 El Laboratorio Escolar de Ciencias Sociales*

Santacana (2005), plantea que los laboratorios se han asociado tradicionalmente a las Ciencias Naturales, olvidando que las Ciencias Sociales tienen un acervo metodológico importante y de gran potencial para ser trabajado con laboratorios en el ámbito escolar. Algunas Ciencias Sociales, en especial la Geografía y la Historia disponen de una metodología de análisis no muy alejada de otras disciplinas tales como la Geología o la Botánica. En el fondo, hay que enseñar los instrumentos de trabajo científico que incluyen el trabajo de campo, ya sea aproximándolos en el

---

<sup>26</sup> La Red de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Concepción – Chile comenzó el año 2002, después en un seminario que dictó un profesor de la UFM de Toulouse. Se hicieron gestiones de la embajada de Francia en Chile y otras instituciones locales. Desde esa ocasión se decidió la conformación de esta red de docentes. La Sra. Ana María Donoso ayudó sustantivamente siendo nuestra supervisora, desde la Secretaría Ministerial Regional de Educación. Desde esa fecha se reúnen regularmente tres o cuatro veces en el año, organizando actividades de diversa índole: seminarios, intercambio de experiencias pedagógicas exitosas. También se postuló a un PME (Programa de Mejoramiento Educativo) obteniendo el presupuesto total para costear la elaboración y posterior publicación de un texto hecho por los alumnos acerca de las historias locales de la Provincia de Concepción. Ha sido bastante productiva la actividad de la Red a pesar que tener problemas con el número de asistentes a reuniones porque no siempre los directores autorizan la salida de los docentes (quedan los cursos solos o hay que proveer reemplazos con paga). Roxana Grandón Olivera, Coordinadora de la Red. Comunicación personal. 04/04/2008.

aula o recurriendo a los contextos reales.

Por cierto que ha ayudado a esta visión la práctica de las disciplinas sociales cuya Enseñanza y Aprendizaje se basaba casi exclusivamente en el relato, la lectura y memoria mecánica, donde las verdades están dadas. Por lo cual no requieren de experimentación o contrastación.

Para el mismo Santacana, (2005) el laboratorio es un instrumento para enseñar los métodos de análisis de las Ciencias Sociales: enseñar Historia consiste, en primer lugar, en enseñar a elaborar hipótesis sobre unos determinados hechos o planteamientos. Luego buscar pruebas, que pueden ser muy diversas: objetos materiales, restos arqueológicos, documentos escritos de cualquier tipo, relatos orales, imágenes y un sin fin de indicios o evidencias, para finalmente, someter las fuentes o evidencias al análisis crítico, con el objeto de establecer la veracidad o parcialidad de las hipótesis o preguntas.

Para la Geografía, el laboratorio también es una herramienta excelente y permite salvar la diferencia al enseñar los usos de la cartografía y la orientación, a enseñar a interpretar mapas mediante curvas de nivel, fotografía aérea. Esto permite, según Santacana (2005:12) *“En todo caso para enseñar los métodos de análisis de la geografía es necesario superar el estadio de la simple localización y memorización de elementos geográficos y plantear preguntas sobre aspectos tan diversos como los factores de localización industrial, las redes de transporte urbanos o el mapa del tiempo”*.

Este autor también señala que el uso de las TIC potencia el espacio del laboratorio escolar, ya que le agrega más recursos, más fuentes de información y para situaciones que no son fáciles de acceder, la virtualidad tecnológica es un aspecto muy positivo.

#### **4.4.4 El Método Histórico en la Enseñanza de la Historia.**

En el año 2007 el grupo de didáctica y prácticas del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso realizó una asesoría técnica externa para el Ministerio de Educación, la cual consistió en formar a más de 250 profesores/as de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media de distintas ciudades de Chile. En ese contexto se produjeron una serie de materiales y

documentos, a partir de dos de ellos (Instituto de Historia - PUCV (2007a, 2007b) se sistematiza el Método Histórico como Estrategia para la Enseñanza de la Historia.

Para este grupo de trabajo es importante partir cualquier reflexión sobre las Estrategias de Enseñanza de la Historia expresando claramente algunos principios fundamentales sobre la propia “materia” a enseñar, es decir, sobre la Historia misma:

- ❖ Los hechos históricos se encuentran relacionados entre sí, formando estructuras que explican e identifican las épocas o las etapas de todo proceso histórico.
- ❖ Para Marrou (1968), la posibilidad de elaborar “explicaciones” en la historia solo es posible cuando se produce por el descubrimiento de los diversos vínculos, analizando lo que une las múltiples facetas de la realidad humana, que ligán cada fenómeno a los fenómenos vecinos y cada proceso a sus antecedentes inmediatos o lejanos.
- ❖ En todo proceso histórico, un tema recurrente es el de la objetividad, ya que la subjetividad es inherente al ser humano. Por ello, es importante la crítica de las fuentes y testimonios para fundamentar la investigación histórica.

Para implementar el Método Histórico en el aula, habría que desarrollar cada una de las fases que le son propias y usadas por los/las historiadores/as. Por supuesto que ajustados al nivel educativo de los estudiantes y al tema a trabajar. Las fases del método son:

1. Determinación del tema: Precisar el tema, delimitarlo temporal y espacialmente.
2. Recogida de información: Recolección de los datos a partir de fuentes de diferente tipo, que nos permita conocer nuestro tema a investigar.
3. Formulación de Hipótesis: Para formular hipótesis debe existir un problema que queramos resolver históricamente. En el caso del contexto de aula, pueden ser las primeras aproximaciones a la profundización del tema.
4. Clasificación y análisis de fuentes históricas: Aprender a conocer la naturaleza de las fuentes, saber buscarlas, ordenarlas, clasificarlas y analizarlas.

5. Explicación histórica: Declaración o exposición de los resultados de la materia, tema, proceso o acontecimiento investigado. Las hipótesis o preguntas se responden con mayor grado de certeza.

Para desarrollar estas fases son necesarios una serie de procedimientos didácticos. Para el mencionado grupo de trabajo, los procedimientos más relevantes para llevar adelante el método histórico en el aula son:

- Identificación, uso y procesamiento de fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica.
- Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico (sucesión, simultaneidad, duración y ritmo) en el marco del tema que se está desarrollando.
- Uso y aplicación de vocabulario específico de la Historia.
- Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias.
- Identificación de continuidades y cambios en el marco de una explicación de procesos.
- Identificación de similitudes y diferencias en el marco de una explicación de estructuras.
- Comunicación de resultados de los conocimientos históricos, en este caso de lo aprendido.

Como sólo es posible desarrollar el pensamiento histórico creando materiales didácticos sugerentes que usen todo tipo de “*testimonios*” con el fin de despertar las ansias por penetrar en los mundos ocultos del conocimiento del pasado.

Es por ello que el uso adecuado del método histórico para enseñar el pasado, requiere de formulación de hipótesis para su Comprensión, de clasificar correctamente la información, y de la instrucción sobre la crítica interna y externa de la documentación. Desde esta perspectiva el método histórico en el aula escolar, se refiere que aprender Historia es ir mucho más allá de memorizar mecánicamente datos del pasado.

#### 4.4.5 El Taller de Historia en el Aula

En el año 2005 las profesoras Boj i Cullell, Castellano i Solé y Poblador Relancio publicaron un artículo que abordaba el tema del uso de la metodología del taller para ser desarrollado en el aula al enseñar Historia<sup>27</sup>. Este artículo, se ha constituido en un referente importante para las nuevas Estrategias de Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, no solo porque proponen hacer extensivo el uso del taller a la Enseñanza de la Geografía y las otras Ciencias Sociales, sino que además, se basa en la sistematización de experiencias concretas y auténticas desarrolladas por el Equipo Didáctico de Schola<sup>28</sup>.

**Figura II.10 Procedimiento y Estructura del Taller de Historia en el Aula**

PROCEDIMIENTO Y ESTRUCTURA
<b>1er Bloque: Introducción</b>
Observación de imágenes. Deducción de hechos, conceptos. Planteamiento de problemáticas. Planteamiento de soluciones. Justificación del tipo de trabajo que se va a desarrollar.
<b>2º Bloque: Desarrollo de la actividad de investigación</b>
Trabajo en grupo. Lectura de documentos. Búsqueda en el diccionario de los conceptos desconocidos. Comprensión de documentos. Respuesta a preguntas referentes a los textos. Observación de objetos, maquetas. Manipulación de objetos, maquetas. Análisis de objetos, maquetas. Experimentación (creación reproducción de tareas de otro tiempo).
<b>3er Bloque: Conclusiones</b>
Obtención de conclusiones. Por grupos, exposición de conclusiones al resto de la clase. Finalización de un cuaderno de trabajo.

Fuente: Boj i Cullell, I.; Castellano i Solé, N.; Poblador Relancio, E. (2005)

<sup>27</sup> Otra interesante forma de llevar adelante la estrategia del Taller de Historia es el desarrollado por el Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Camino, M.; Loste, M. A.; Martínez, M.; Prats, J.; Santacana, J.; Socías, I. y Zaragoza, G. (1990).

<sup>28</sup> Schola Didáctica Activa, S.L. <http://www.scholactiva.com/caste/principal.html>.  
scholactiva@scholactiva.com Última visualización 10/05/2009.



Para este equipo de profesionales un taller es, en primer lugar una experiencia didáctica que tiene por finalidad la construcción del conocimiento de aquellos que participan en él, ya sean en el rol de estudiantes o monitores. Y esto no es una simple declaración de intenciones, puesto que ello es solo posible a través de la utilización de los métodos científicos. Por cierto que no se pretende que los alumnos sean investigadores en un sentido profesional, sino que se les faciliten algunas de las estrategias de conocimiento que los historiadores utilizan habitualmente. Como un primer acercamiento a esta forma de trabajar con los estudiantes, se puede comenzar con la versión tradicional el método científico: partir del planteamiento de una pregunta, seguir con la formulación de una hipótesis, continuar con el desarrollo de la investigación basada en fuentes primarias y secundarias; para familiarizarse con la exposición de sus conclusiones. Los talleres siguen ese esquema al desarrollarse en el aula (Ver Figura II.10).

Los talleres pueden abordar cualquier temática del ámbito de las ciencias sociales y ser realizados con cualquier tipo de estudiantes. Un ejemplo sobre el tratamiento de un tema es señalado así por los autores: *“En el caso de la historia permiten trabajar grandes conceptos, complejos e importantes relacionados con períodos históricos a partir de aspectos cotidianos muy específicos. Pongamos un ejemplo: el concepto de feudalismo engloba otros conceptos que lo definen como vasallo, feudo, impuestos, señor feudal. El taller trata de forma específica estos conceptos a través de la lectura de documentos y de la manipulación de maquetas, como un castillo, una ciudad medieval, un monasterio o la casa de un campesino.”* (Boj i Cullell, Castellano i Solé, Poblador Relancio, 2005:32).

Sin embargo hay que estar atentos a las dificultades que han encontrado las propias autoras en el desarrollo de los talleres:

- Dificultad para articular el trabajo en grupo. Los alumnos no están acostumbrados a ello, tienden a realizar el trabajo de forma individual o bien a copiar lo que hacen los otros, o seguir al que “más sabe”.
- La expresión oral, los estudiantes no están habituados a expresarse en público.
- La expresión escrita, los estudiantes muestran dificultad cuando se trata de redactar las respuestas de las preguntas que se presentan o formular conclusiones.

Por último cabe destacar que los talleres de Ciencias Sociales tienen grandes potencialidades para el Aprendizaje, que se pueden resumir así:

- ✓ relacionadas con la percepción del pasado.
- ✓ con el tratamiento de las Ciencias Sociales.
- ✓ relacionadas con los procedimientos.
- ✓ relacionadas con la actitud de los estudiantes en el aula.

Es por todo lo aquí planteado que reconocer y enfrentarse a los desafíos educativos de enseñar Historia y Ciencias Sociales significa darse cuenta que estamos ante la necesidad de desarrollar una Enseñanza y lograr un Aprendizajes de alta complejidad. Para ello se necesitan conocimientos de un amplio espectro de Estrategias didácticas: para enseñar los distintos conceptos y principios de las Ciencias Sociales a estudiantes en distintos estadios del desarrollo cognitivo y con diversidad de intereses y habilidades. A lo cual se agregan las habilidades, conocimientos y competencias pedagógicas necesarias para ello (Pagés, 1997; PUCV-IH. 2005b; Carretero, Jacott, Limón y López-Manjón, 2005; Vásquez y Montecinos, 2007).

Para analizar cómo se aborda en un contexto de estudio de casos la Enseñanza y el Aprendizaje para la Comprensión en el marco de Historia y las Ciencias Sociales escolares, los tipos de Estrategias que predominan y cómo los docentes facilitan u obstaculizan el Aprendizaje Comprensivo mediante el diseño didáctico de los entornos y situaciones de Enseñanza-Aprendizaje, se ha desarrollado el trabajo de campo que será detallado en el siguiente capítulo.

### **1. Introducción**

### **2. Diseño Metodológico de la Investigación**

#### 2.1 Enfoque Metodológico

#### 2.2 Método de Investigación

#### 2.3 Plan de Trabajo

### **3. Fases Metodológicas de la Investigación**

#### 3.1 Fases de Recolección

#### 3.2 Fases de Análisis

### **4. El Análisis Propuesto**

#### 4.1 Estrategias de Análisis

#### 4.2 Análisis de Contenidos

#### 4.3 Triangulación

### **5. Dimensiones y Categorías de Análisis**

#### 5.1 Determinación Teórica-Experiencial de las Dimensiones y Categorías de Análisis

#### 5.2 Formulación de las Dimensiones y Categorías de Análisis

#### 5.3 Relación Preguntas de Investigación - Objetivos de Investigación - Dimensiones y Categorías de Análisis

### **6. Los Datos y su Recolección**

#### 6.1 Los Datos

#### 6.2 Las Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

## **1. Introducción**

El presente capítulo plantea la parte metodológica de esta investigación, el camino que se siguió, desde los propósitos hasta las conclusiones. Su desarrollo está orientado desde las preguntas - objetivos de investigación, apoyado por el marco teórico referencial, así como la determinación de un enfoque adecuado para ello y concretado en el diseño mismo de la investigación. La conjugación de todos estos elementos implicó el desarrollo en fases y el uso de determinadas herramientas metodológicas.

De modo general, el planteamiento de este capítulo se da en un contrapunto entre el diseño y el desarrollo mismo del trabajo metodológico realizado. De esta forma, no es solo cómo y por qué se planeó, sino que además cómo se fue desarrollando y en que medida se fue reconfigurando en el camino.

## **2. Diseño Metodológico de la Investigación**

En este punto se explica el enfoque metodológico de la investigación y el diseño que se ha desarrollado, cuya configuración se ha visto como la más adecuada para poder abordar de forma satisfactoria el problema planteado, a través de las posibles respuestas a las preguntas y del logro de los objetivos propuestos (Ver Figura III.1).

### **2.1 Enfoque Metodológico**

Fenstermacher (1994a) se pregunta si ¿es epistemológicamente válido el conocimiento procedente de las contribuciones de los prácticos? y si lo es, ¿lo es en la misma medida que el conocimiento construido por los investigadores? Esta pregunta no sólo tiene como trasfondo la cuestión del necesario y provechoso complemento entre quienes investigan sobre la práctica educativa y de quienes la realizan, sino que además sobre la validez de investigar la práctica desde sí misma. Para el mismo Fenstermacher (1994a), esto no solo es valioso porque valida la práctica al observarla en acción, sino también a quienes la realizan, a quienes conocen más sobre su propia enseñanza, a los que saben más del cómo, del dónde, y del por qué. Por lo tanto, esto tendría un valor en sí mismo y así como un valor que podría guiar la formación docente y/o las mejoras de las prácticas educativas (Imbernón, 2002). Este “saber” es aún más provechoso cuando se reflexiona y autorreflexiona críticamente (Schön, 1992).

Por su parte, Gimeno Sacristán (1998) plantea que para analizar lo que verdaderamente se enseña y cómo se hace - investigar desde la enseñanza real - las tareas y las actividades académicas son una muy buena forma de hacerlo. Por ejemplo, en ello se puede ver si la relevancia de las tareas escolares es solo para algunos o si por el contrario se da una homogenización de aprendizajes irrelevantes. Por eso es que Doyle (1979) sostiene que las generalizaciones aprendidas desde las investigaciones basadas en el modelo proceso-producto solo se pueden aplicar a situaciones concretas, ya que ignoran la complejidad de las situaciones particulares y cuando comparan investigaciones, suponen la homogeneidad de los alumnos y de las tareas escolares que se les dan.

**Figura III.1. Cuadro Resumen del Diseño Metodológico**

Perspectiva	<b>Cualitativo - Naturalista</b>
Enfoque	<b>Interpretativo – Exploratorio</b>
Método Principal	<b>Estudio de Caso:</b> Estudio de Caso Instrumental y Estudio de Caso Colectivo
Tipo de Análisis	<b>Análisis de Contenido:</b> Análisis Explicativo y Análisis Estructurante.  <b>Triangulación:</b> Triangulación de Datos - Triangulación Metodológica – Triangulación Teórica
Instrumentos de Análisis	<b>Dimensiones y Categorías de Análisis</b>  Apoyo de los programas computacionales Transana, Cakewalk Pyro Plus y Atlas.ti
Fuente de Datos	Docentes, Estudiantes, Observadores, Investigador.
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	Entrevista en Profundidad, Grupo Focal, Entrevista Semi Estructurada, Entrevistas No Estructuradas, Notas de Campo, Registros Ampliados, Grabación Audio-Video, Fotografías, Materiales Didácticos del Docente, Informes Finales de Procesos de Formación, Instrumentos de Evaluación, Resultados de Evaluaciones.

Fuente: Elaboración Propia

Para Elliott (1990) la investigación que surge desde y en la acción educativa, lo hace en torno a los movimientos de desarrollo del currículo, específicamente de la preocupación del como pasar de la rutina y la pura memorización a la comprensión, dejando atrás la homogeneización de las tareas o “*nivelación hacia abajo*” que se sostienen en la reproducción memorística y en la repetición mecánica de algunos axiomas o algoritmos. Por la misma razón, es que al observar la práctica, no la debemos tratar de entender como homogénea y prototípica. Bransford, Brown y

Rodney (2002) nos muestran un buen ejemplo de cómo una observación acuciosa nos releva matices importantes en prácticas educativas que a primera vista comparten ciertos objetivos y ciertas actividades, y las diferencias aparecen cuando “miramos” en el tiempo, el desarrollo de las tareas académicas y el papel que desempeñan en ellas los docentes y estudiantes<sup>29</sup>.

Desde un punto de vista personal al comenzar a pensar en lo que era interesante investigar, valoré las aportaciones señaladas en los párrafos precedentes, ya que enseñando historia y ciencias sociales en el ámbito escolar y formando docentes en el ámbito universitario, me preguntaba: ¿cómo se investiga la enseñanza del profesor/a?, específicamente la enseñanza que realizan los docentes de historia y ciencias sociales, y ¿cómo se puede indagar las relaciones de esa enseñanza con los aprendizajes de los alumnos/as?; ¿sí hay un puente o un vínculo dado por las

---

<sup>29</sup> Imagínense tres docentes cuyas prácticas inciden en si los estudiantes aprenden a tomar el control de su propio aprendizaje. El objetivo del Profesor A es lograr que los estudiantes produzcan algún trabajo; esto se logra por medio de la supervisión y el control de la calidad del trabajo realizado por los estudiantes. El eje está en las actividades, que pueden ir, indistintamente, desde las actividades de un libro de trabajo al estilo antiguo hasta los proyectos más en boga de la era espacial. El Profesor B asume la responsabilidad por lo que los estudiantes están aprendiendo en el desarrollo de sus actividades. El Profesor C hace lo mismo, pero con el objetivo adicional de ir pasando continuamente una mayor responsabilidad del proceso de aprendizaje a los estudiantes. Al entrar a un salón de clase, no se puede diferenciar entre estas tres clases de maestros. Una de las situaciones que posiblemente se vean es que los estudiantes están trabajando en grupos para producir vídeos o presentaciones de multimedia. Es probable que se encuentre al profesor pasando de un grupo a otro, revisando cómo va el trabajo y respondiendo a los llamados de los estudiantes. Con el paso de unos pocos días, sin embargo, las diferencias entre el Profesor A y el Profesor B tal vez se hagan evidentes. El Profesor A se concentra totalmente en el proceso de producción y sus productos —si los estudiantes están trabajando, si todo mundo está recibiendo un trato justo y si están logrando buenos productos. El Profesor B también le presta atención a todo esto; pero igualmente le presta atención a lo que los estudiantes están aprendiendo de la experiencia, y toma medidas para asegurarse de que están procesando contenidos y no simplemente involucrados en un espectáculo. Para ver una diferencia entre los Profesores B y C, sin embargo, quizás se necesite remontarse en la historia del proyecto de la producción con los medios. ¿Qué le dio origen, en primer lugar? ¿Se concibió desde el comienzo como una actividad de aprendizaje o surgió de los propios esfuerzos de construcción de conocimiento de los estudiantes? En un llamativo ejemplo de aula de Profesor C, los estudiantes habían estado estudiando las cucarachas y habían aprendido tanto, a través de su lectura y observación, que querían compartir su saber con el resto de la escuela; para lograr ese propósito, surgió la producción de un vídeo.

Las diferencias, en lo que podría parecer ser la misma actividad son, pues, bastante profundas. En el aula del Profesor A, los estudiantes están aprendiendo algo de producción con los medios. Pero la producción con los medios perfectamente puede estar obstaculizando el aprendizaje de algo más. En el aula del Profesor B, el maestro está trabajando para asegurarse de que se logren los propósitos educativos originales de la actividad; de que no se convierta en un mero ejercicio de producción con los medios. En el aula del Profesor C, la producción con los medios forma un continuo con el aprendizaje que está incorporado en la producción con los medios, y es fruto directo de tal aprendizaje. La mayor parte del trabajo del Profesor C se ha hecho antes de que ni siquiera haya surgido la idea de realizar una producción con los medios, y se mantiene solamente para ayudar a los estudiantes a no perder de vista sus propósitos durante el desarrollo de su proyecto.

Estos hipotéticos docentes —A, B y C— son modelos abstractos que, desde luego, representan maestros reales solamente en parte, y más en algunos días que en otros. No obstante, permiten dar una importante mirada a las conexiones que existen entre los objetivos para el aprendizaje y las prácticas pedagógicas que pueden afectar las habilidades de los estudiantes para lograr estos objetivos (Bransford, Brown y Rodney, 2000, 8-9).

actividades y las tareas? y si es así ¿cómo su desarrollo es un elemento distintivo de la relación enseñanza-aprendizaje?<sup>30</sup>

Al responder a estas preguntas sería posible elaborar caracterizaciones o tipologías que ayudarían al entendimiento de lo que pasa en el aula cuando se enseñan ciertas disciplinas. Pero además, debería revelarnos el sentido propio con el que se da a cada uno de ellos, así como el rol que juega en estas relaciones el modo en que se involucran los docentes y los estudiantes.

De cierta forma, esto significa replantearse la relación entre la teoría y la práctica educativa, entre los que investigan la educación y los que práctica la enseñanza, entre el “mundo” escolar y el “mundo” universitario. Para Bransford, Brown y Rodney (2000:3) *“la inversión en la investigación básica está mostrando su utilidad en aplicaciones prácticas”* y la introducción de rigurosas metodologías de investigación cualitativa ha proporcionado interesantes perspectivas acerca del aprendizaje, que complementan, enriquecen y mejoran las tradicionales aportaciones de las investigaciones experimentales (Lincoln y Guba, 1985; Miles y Huberman, 1994; Denzin y Lincoln, 2005).

Considerando estas cuestiones, desde lo metodológico, esta tesis se sitúa desde un marco cualitativo, naturalista y etnográfico. Desarrollándose una investigación interpretativa y exploratoria en vista a la comprensión de ciertos fenómenos educativos que suceden en el aula. Fijando la atención en cómo se enseña y cómo se aprende, mirando la enseñanza y en el aprendizaje escolar de la historia y las ciencias sociales. El nudo central es que el tipo de tareas académicas (Estrategias, Actividades o Tareas) que se desarrollan en el aula facilitan un aprendizaje comprensivo y como se involucran en ellas los docentes y los estudiantes.

## 2.2 Método de Investigación

La metodología de trabajo central fue el estudio de caso (Stake, 1998, 2000). Un estudio de caso pretende explorar y comprender la complejidad de un caso o de algunos casos singulares dentro de un panorama general, porque son interesantes en sí mismos dada su particularidad o porque nos ayudan a entender ciertas situaciones

---

<sup>30</sup> Comentarios reales y ciertos de mis alumnos Andoni Arenas Martija. Mi Experiencia Educativa, Un registro Improvisado. N°4. Enero 2008.

relevantes. Los estudios de caso se basan en el enfoque etnográfico que plantea que las prácticas y las creencias de las personas forman parte de un sistema único y deben ser estudiados integradamente con su contexto así como con las expresiones concretas de sus prácticas y creencias. En esta investigación la integración está dada por la triangulación, la que se explica más adelante.

Para Stake (1998) los casos no son muestras y no pueden representar a una totalidad. Por el contrario, su valor está en comprender a fondo la situación particular de cada caso, luego con la extensión, a través de las generalizaciones se pueden abarcar situaciones más amplias, siempre desde la perspectiva de que las interpretaciones son parciales y tentativas: *“estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de las interacciones con sus contextos. El estudio de caso es el estudio de la parte y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 1998:11).

En los estudios de caso, realizados desde una perspectiva interpretativa, hay que poner atención y destacar: las diferencias sutiles, las secuencias de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales y que como *“caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”* (Stake, 1998:16), con límites y partes constituyentes, se debe considerar siempre que es un sistema, aunque no funcione bien.

Este mismo autor, llama la atención al señalar que *“la forma de enseñar, por si misma no es un caso”* (Stake 1998: 15), si es que no se relaciona con una cuestión que nos interese investigar, que sea relevante respecto al contexto e incluso paradójico. En esta investigación el estudio de caso, fue el método para comprender, no sólo qué tareas académicas se usaban en las clases, sino que además, si la forma en que se hace, supone una práctica estratégica del enseñar (en el caso de los docentes) y del aprender (en el caso de los estudiantes) en el ámbito escolar. Stake señala que *“podemos llamar a este tipo de investigación estudio instrumental de caso”* (Stake 1998: 17).

Además plantea que *“cuando varios profesores son el objeto de estudio (...) se plantea un estudio de casos colectivo”* (Stake 1998: 17). Los estudios de caso colectivos permiten atender más los intereses de la investigación o del investigador y pueden estar más abiertos a lo que va surgiendo del proceso de investigación.



Para realizar los estudios de caso propuestos fue fundamental lograr una descripción general de la situación-problema (Capítulo I) y realizar un muestreo teórico que permitió situar las problemáticas estudiadas y los contextos de los casos, así como la contextualización de las reflexiones y conclusiones finales (Flick, 2004; Denzin y Lincon, 2005).

Pagés (1997) sistematizó, a partir de algunas investigaciones en la didáctica de las ciencias sociales la importancia y los aportes de los estudios de caso para la comprensión de lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y aprende la historia y las ciencias sociales:

- √ Ha permitido a quienes lo usan desde la racionalidad crítica, analizar la práctica dentro de contextos sociales o políticos, espacios y tiempos, más amplios, que el de las cuatro paredes del aula.
- √ Permiten conceptualizar y analizar los procesos incluidos en el trabajo cotidiano de una clase.
- √ Estos proceso no solo se incluyen las conductas observables de lo profesores, sino también la planificación, el pensamiento y la toma de decisiones, antes, durante y después de la interacción con los alumnos.
- √ *“Utilizan todo tipo de instrumentos desde la observación participante a las entrevistas al profesorado y a los estudiantes hasta el análisis de las producciones de éstos o de los materiales curriculares utilizados por alumnos y profesores”* (Pagés (1997:211).
- √ Permiten saber cómo construyen y utilizan su conocimiento los profesores y los estudiantes en situaciones prácticas, y de dónde proceden sus saberes y sus creencias.
- √ En el caso de los profesores, saber sus concepciones sobre los contenidos y las finalidades de la enseñanza acercando mucho más a los problemas de la práctica educativa.
- √ En el caso de los alumnos, permiten saber cómo aprenden, qué problemas tiene, y como los resuelven, como utilizan los materiales, cómo influyen sus concepciones.
- √ *“Pueden actuar como espejo para que otros profesores o estudiantes de profesor se sitúen ante ellos y comparen sus propias prácticas, o sus creencias, con las prácticas descritas y reflexiones sobre sus semejanzas y sus diferencias”* (Pagés, 1997:212).

Los estudios de casos se realizaron a partir de las prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el Segundo Ciclo de Educación Básica y Enseñanza Media<sup>31</sup> en distintas realidades socioeducativas de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar<sup>32</sup>.

## 2.3 Plan de Trabajo

En el diseño metodológico influyeron de forma determinante varios factores: la naturaleza del problema a investigar, el contexto de las prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales, las características de la Beca Miguel de Cervantes y la realidad profesional-laboral del investigador. Estos factores relevantes confluyeron en la determinación de las distintas etapas de trabajo, en las que se fueron combinando las fases de recolección de datos, las fases de análisis y la redacción de este informe.

El trabajo comenzó por precisar el problema para luego situarse desde el marco teórico referencial, desde el cual se elaboró a priori las categorías y dimensiones de análisis, para desarrollar las fases de recogida de datos y análisis, y finalmente elaborar las interpretaciones y conclusiones.

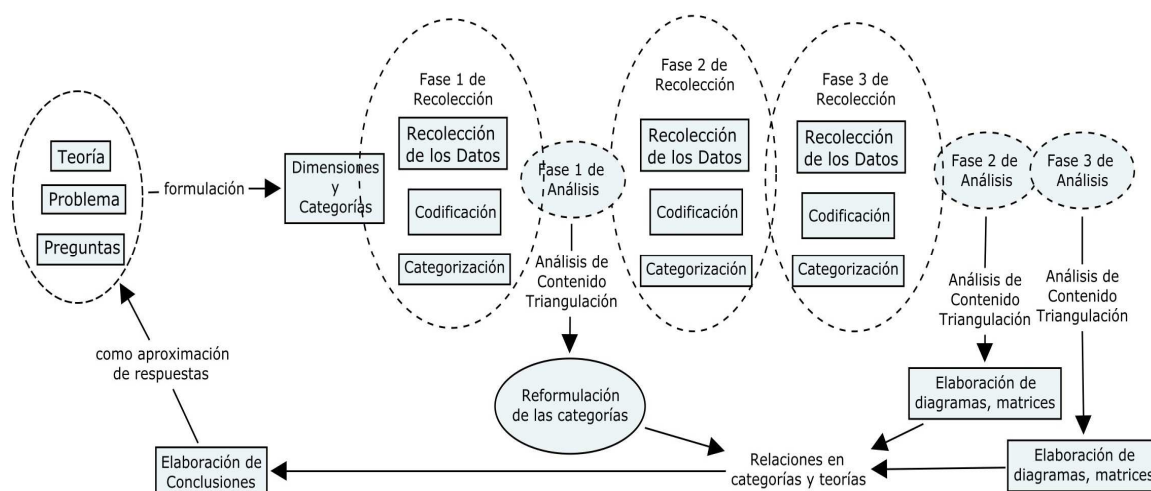
Como en toda investigación interpretativa y exploratoria, el diseño fue abierto y flexible bajo las orientaciones de los propósitos y objetivos, para permitir responder de mejor forma las preguntas de investigación. Se realizó un proceso sustantivo de discusión permanente, lo cual permitió unos puntos de convergencia en una triangulación constante y en una reflexión progresiva (Ver Figura III.2).

---

<sup>31</sup> En el sistema educativo chileno la Educación Básica (primaria) es de 8 años, el Segundo Ciclo corresponde a los años 5º a 8º, en España correspondería a 5º y 6º de primaria y al 1º y 2º de Secundaria. Estos niveles cubren el rango de edad de 11 a 14 años de los alumnos/as. La Enseñanza Media (secundaria) es de 4 años, dos años comunes y los siguientes dos años elegibles entre la modalidad Científico-Humanista y Técnico-Profesional. Ambos niveles de educación –Básica y Media – son obligatorias y garantizadas por ley como un derecho.

<sup>32</sup> La comuna (municipio) de Valparaíso es el principal puerto de Chile y la 4º ciudad en número de habitantes (290.000, censo 2002) y la comuna de Viña del Mar es la 2º ciudad del país en número de habitantes (320.000 Censo de 2002). Junto a otras tres comunas forman una conurbación de casi un millón de habitantes, llamada el Gran Valparaíso.

**Figura III.2 El Proceso Metodológico de la Investigación**



Fuente: Elaboración Propia a partir de Muñoz, 2008.

### 3. Fase Metodológicas de la Investigación

#### 3.1 Fases de la Recolección

La recolección de datos se desarrolló en fases. Luego de cada Fase de Recolección se realizó una Fase de Análisis (Ver Figura III.2). Esta forma incremental permitió ir afinando el análisis y centrando cada vez mejor las cuestiones que se querían comprender a través de esta investigación (Ver Figura III.3 y Figura III.4)

En la Fase 1 de Recogida de Datos, se realizaron entrevistas y un grupo focal a docentes. Esta fase fue exploratoria-indagatoria, en una doble perspectiva: reunir datos globales y permitir un progresivo acercamiento etnográfico. Se realizaron entrevistas en profundidad a profesores/as de historia y ciencias sociales, una entrevista semi estructurada tipo cuestionario a docentes que participaban de los curso de Apropiación Curricular 2006-2007<sup>33</sup> y un grupo focal con profesores/as de

<sup>33</sup> Programa de Formación para la Apropiación: Historia, Geografía y Ciencias Sociales “Sistemas Económicos”, versión 2006 - 2007. Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con el respaldo del Ministerio de Educación y con el reconocimiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. De modo general las etapas del programa son: 1. TALLER INTENSIVO: 90 horas pedagógicas durante enero de 2009, en dos semanas consecutivas; 2. JORNADAS DE PROFUNDIZACIÓN: 32 horas pedagógicas que se distribuyen en 4 ó 6 sesiones (una por mes) durante el período marzo a septiembre de 2007, preferentemente; 3. ACOMPAÑAMIENTO AL AULA: visitas programadas de académicos a una muestra de al menos 20% de los profesores participantes de cada curso. 4. ESTADÍA: 10 horas pedagógicas distribuidas en dos sesiones de 5 horas, entre las Jornadas de Profundización, en días sábado (sólo para cursos de Biología, Física y Química). 5. Búsqueda, selección, uso y análisis de recursos educativos: tiene por objeto que los profesores desarrollen competencias para realizar en forma autónoma acciones complementarias al curso, que redunden en enriquecimiento del Trabajo de aula. Las Universidades acompañan y guían el proceso de

distintas especialidades, incluidos/as docentes de historia y ciencias sociales. La mayor parte de estos datos fueron recogidos para el Trabajo de Investigación Tutelada (Arenas, 2006).

**Figura III.3: Fases de la Recolección de Datos**

<b>Fase</b>	<b>Fecha</b>
<b>Fase 1</b> de Recolección de Datos	Diciembre 2005 - Junio 2006
<b>Fase 2</b> de Recolección de Datos	Agosto - Noviembre 2006
<b>Fase 3</b> de Recolección de Datos	Abril - Junio 2007

Fuente: Elaboración Propia

Los datos de esta fase, provienen de los recopilados a partir de tres prácticas profesionales finales de tres estudiantes de pedagogía y de las tesis de grado de los mismos. Este intercambio y colaboración fue más allá de la cuestión formal de tutor de práctica-director de tesis y de practicantes-tesistas. El autor de esta tesis puso a disposición de los estudiantes los datos de la Fase 1 de Recolección y se realizaron diseños de investigación semejante donde no sólo los datos, sino que también el tema de la enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, el enfoque y su orientación, los instrumentos como las tareas de recolección eran compartidas. Los datos que se recopilaron en esta instancia se han usado en bruto para esta investigación<sup>34</sup>, es decir, en la forma que fueron recopilados para un análisis propio, el cual fue absolutamente independiente de los análisis hechos por los estudiantes para los informes finales de sus prácticas y de sus tesis de pregrado. Teniendo en cuenta estas convergencias, este grupo de personas funcionó como equipo de investigación y reflexión profesional.

La realización de las Fases 1 y 2 se han entendido como un progresivo muestreo teórico (Flick, 2004; Denzin y Lincon, 2005), es decir, en relación y provecho con las Fases 1 y 2 de Análisis permitieron ir ajustando la selección de fuentes y la recolección de datos así como el análisis de ellos en función de las preguntas. Los

---

búsqueda y selección de todo tipo de recursos educativos (textos escolares, recursos informáticos, bibliotecas, etc.) que se encuentren disponibles. 6. Aplicación del profesor en el aula. 18 horas pedagógicas de aplicación al aula, que consisten en aplicación del diseño pedagógico, el desarrollo de tareas de reflexión, informes de aplicaciones. Información en <http://www.cpeip.cl>. 5/5/2007.

<sup>34</sup> Los datos entregados en bruto se acompañaron con una carta formal de autorización y uso para esta investigación.

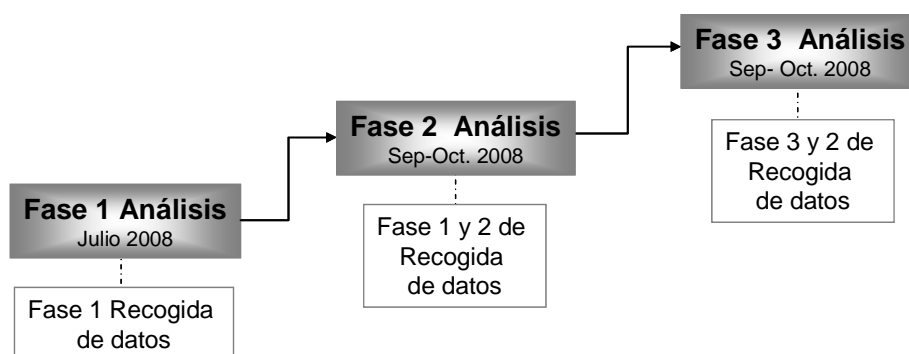
datos y los instrumentos se fueron ampliando y las fuentes reduciendo en la medida que se iba profundizando el tema.

Finalmente en la Fase 3, se abordaron dos casos puntuales de enseñanza de la historia y las ciencias sociales, de dos docentes y los datos surgieron en el contexto del Programa de Apropiación Curricular 2007-2008 para docentes de Historia y Ciencias Sociales<sup>35</sup>. Son dos estudios de caso en profundidad: dado el tipo de datos, la diversidad de datos y fuentes así como la extensión de tiempo que abarcaron las prácticas analizadas. Además de los materiales y documentos producidos por cada docente se pudo contar con la filmación de clases para uno de los casos y de fotografías para el otro.

### 3.2 Fases del Análisis

Tal como se señaló en el punto anterior, las Fases de Análisis se desarrollaron en forma incremental (Ver Figura III.4). Es decir en la Fase 1 Análisis se tomaron en cuenta solamente los datos de la Fase 1 de Recogida Datos, en cambio en la Fase 2 Análisis se tomaron en cuenta los datos provenientes de la Fase 2 de Recolección y los resultados de la Fase 1 de Análisis. Finalmente en la Fase 3 de Análisis se trabajó con los datos provenientes de la Fase 3 de Recolección y los resultados de la Fase 2 de Análisis, que tenían en cuenta a su vez los de la Fase 1 (Ver Figura III.2).

**Figura III.4: Fases del Análisis**



Fuente: Elaboración Propia

<sup>35</sup> Programa de Formación para la Apropiación: Historia, Geografía y Ciencias Sociales: “Ciudadanía” versión 2007 - 2008. Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con el respaldo del Ministerio de Educación y con el reconocimiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Se optó por esta forma, ya que era esperable que no hubiera un único modelo de desarrollo de las tareas académicas y de los modos de implicancia de los alumnos/as y profesores/as en ello. Más bien cada uno de estos aspectos podría tener su propia lógica dentro de la red semántica de cada caso y su contexto. De tal forma que la reconstrucción de cada una de estas pequeñas redes de significado permitiría modelar una red más amplia.

Este desarrollo incremental de recolección-análisis permitió ir afinando - centrando la cuestión que se quería comprender, mejorando las interpretaciones que se hacían. De hecho, los productos de cada fase de análisis fueron unos mapas interpretativos (tipo conceptual, siguiendo los ejemplos de Miles y Huberman, 1994) para tener presente que pertenecen a distintas realidades y a distintos momentos. Esto permitió mantener su identidad, para luego de la triangulación tener una mirada global.

Al ser progresivo en el tiempo, el análisis se fue focalizando y por lo tanto reduciendo las fuentes de información, pero profundizando en la interpretación. A su vez las categorías fueron evolucionando, ampliando y/o modificándose. También hay que entender estas fases de análisis como expresión de la triangulación, ya que son una serie de acercamientos progresivos que se van entrecruzando y que permitieron ir mejorando la comprensión del problema investigado.

Dado que el Diseño de Investigación fue abierto y responden más bien a un ciclo que a un proceso lineal, el primer efecto significativo de desarrollo de la parte metodológica de esta investigación fue el replanteamiento de las Dimensiones y Categorías de Análisis formuladas. Como se verá en el capítulo siguiente, muchas de las cuestiones que emergieron tienen que ver con la aproximación al problema y el ajuste de la mirada sobre él. En este sentido, es un adelanto de unas de las conclusiones más significativas: uno aprende tanto del problema que se ha investigado como de la forma en que uno se aproxima a él. Y es justamente sobre estos dos tópicos que gira el análisis que se describe en el capítulo siguiente y es por ello que es importante leerlo como continuidad.

## 4. El Análisis Propuesto

### 4.1 Estrategias de Análisis

Como estrategias de análisis se usaron el Análisis de Contenidos y la Triangulación. El Análisis de Contenidos permitió analizar los datos con las dimensiones y categorías mientras que la Triangulación permitió entrecruzar y contrastar los datos y las interpretaciones, lo que pudo darles mayor credibilidad y consistencia a la discusión realizada.

### 4.2 Análisis de Contenidos

El análisis de contenido, siguiendo a Flick, (2004), usa las categorías de análisis, que por lo general vienen formuladas desde la teoría. Aquí se siguió, como se ha dicho, por este camino llevándolas al material empírico, lo cual permitió por un parte la interpretación y por otra la reformulación de las mismas.

Para Flick, el análisis de contenido es una forma de esquematizar los distintos y diversos datos que se obtienen de las distintas fuentes. Para este autor, es un método claro y menos ambiguo que otros, ya que se reduce el material a las categorías y las relaciones que surgen entre ellas, lo que sirve para comparar las diferencias entre caso, fuentes, situaciones y/o explicaciones posibles. También es una ventaja que permite el manejo de grandes volúmenes de información al no tratarlas superficialmente.

Flick, (2004) siguiendo a Mayring, (1997) plantea una serie de pasos en el análisis de contenido: definir con qué y qué partes del material se usará, analizar la situación de recogida de datos, caracterización formal, la dirección del análisis, la contrastación con la preguntas y las subpreguntas, la técnica analítica, la unidad analítica, análisis e interpretación en relación a las preguntas y respuestas de validez. Flick, (2004) advierte que seguir rígidamente el procedimiento de Mayring puede ser muy costoso en tiempo y esfuerzo, así como la posibilidad de perderse en la linealidad del procedimiento. Además señala que una categorización externa y rápida puede no dejar ver lo que emerge del texto.

Flick, (2004) dice finalmente, que siempre hay que tener como referencia alcanzar las profundidades del texto y que el esfuerzo de interpretar no debe ser nunca una sustitución de los significados, por ejemplo cuando se hace uso excesivo de la

paráfrasis. Las técnicas analíticas propuestas Mayring (1997) y también reseñadas por Miles y Huberman (1994) para el análisis de contenido son:

❏ Resumir el Análisis de Contenido. El material se parafrasea, así se reduce eliminando lo menos pertinente y las duplicaciones se resumen y juntan en abstracciones de niveles más altos.

❏ Análisis Explicativo de Contenido. Aclara lo difuso y lo contradictorio apoyado por elementos del contexto. Se usan definiciones externas para determinar el sentido del análisis, referencias al autor, a las fuentes teóricas, a las situaciones en que se dio la recogida de los datos.

❏ Análisis Estructurante del Contenido. Busca de tipos o estructuras formales en el material. La estructura se hace a nivel formal, de tipificación de escalamiento o respecto al contenido mismo.

En este caso se estimó que las técnicas específicas a realizar para el análisis de contenido fueran el Análisis Explicativo y el Análisis Estructurante. Esta elección estaba especialmente orientada a buscar rasgos destacados a nivel individual y colectivo en el material y describirlos con más exactitud y, con posteridad, construir algunas generalidades e interpretaciones (Flick, 2004) siguiendo el derrotero dado por las preguntas de investigación.

El análisis de contenidos permitió precisar algunos de los elementos que caracterizan y explican el tipo de tareas y el involucramiento en el desarrollo de ellas en el contexto de la enseñanza y aprendizaje escolares de la historia y las ciencias sociales, desde la visión de sus principales actores: los/las profesores/as y los/las estudiantes. El análisis de contenidos, como la triangulación estuvo apoyada por los software Transana, Cakewalk Pyro Plus y Atlas.ti. Las entrevistas, el grupo focal y el video fueron grabados y su audio convertidos en archivos digitales con el programa Cakewalk Pyro Plus. Luego con el programa Transana o Word se crearon los textos íntegros, respetando lo más fielmente posible lo dicho, lo que se vio algunas veces impedido por lo defectos en la grabación original. Se conservaron los modismos, los dichos y las alocuciones del habla coloquial, en algunos casos se colocaron entre paréntesis un sinónimo más universal.



Luego se crearon archivos Word con extensión rtf, los cuales son necesarios para crear las unidades de análisis y las unidades hermenéuticas en el Atlas.ti. En estos archivos se hicieron correcciones ortográficas y de edición producto de errores en la transcripción. También se eliminó, en la mayoría de los casos las partes iniciales y finales de los textos que aludían a cosas formales y no de fondo. Para todos los casos se hicieron también unas primeras aproximaciones de análisis de categorías a mano sobre la impresión de los archivos Word.

### 4.3 Triangulación

Flick, (2004) indica que la triangulación se ha convertido en una de las piezas clave en la investigación cualitativa y ella es posible cuando a partir de un fenómeno que nos interesa investigar combinamos métodos, grupos de trabajo, contextos y perspectivas teóricas. La triangulación ha seguido un fructífero camino como estrategia de validación de métodos individuales hacia una estrategia de enriquecimiento del análisis para generar conocimiento, ya que como señalan Lincoln y Guba *“la dificultad más seria y más importante en el uso de datos cualitativos es que los métodos de análisis no están bien definidos. Para los datos cuantitativos, está claro las convenciones que el investigador puede utilizar. Pero el analista puesto en frente de un banco de datos cualitativos tiene muy pocas pautas para la protección contra el autoengaño, aún menos ante la presentación de relevancia o de conclusiones inválidas”*<sup>36</sup> (Lincoln y Guba, 1985:354).

Es por ello que para Flick (2004), la triangulación sigue siendo la estrategia más sólida de construcción de teoría, usándose para realizar mejores fundamentaciones, pero sobre todo, para producir conocimiento e incrementando el alcance, la profundidad y la consistencia de las acciones metodológicas y sus conclusiones.

Por su parte Stake señala que *“todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en las interpretaciones del significado de esas mediciones”* (Stake, 1998:94) y que para ello la triangulación es una de las estrategias más importantes. Para este autor la triangulación es una serie de acercamientos progresivos de líneas interpretativas ,que se van entrecruzando que permiten ir mejorando la comprensión.

---

<sup>36</sup> Traducción Personal.

El mismo Stake indica que la triangulación en los estudios de caso tiene por objetivo la búsqueda de un significado y que cuantos más puntos de observación y más cruces podamos hacer entre los datos que hemos obtenido, más nos acercamos a lo que buscamos.

Por su parte, Denzin (1989) elaboró una tipología de la triangulación distinguiendo cuatro tipos:

- ❖ *Triangulación de datos* que implica distintas fuentes de información.
- ❖ El uso de distintos métodos de recogida de datos, lo cual define como *triangulación metodológica* y en la que también se incluyen variaciones dentro de un mismo método.
- ❖ *Triangulación del investigador*, donde distintos investigadores comparten sus apreciaciones e interpretaciones, generando un enriquecimiento del problema y de los resultados de la investigación.
- ❖ *Triangulación teórica*, donde varias teorías, perspectivas y enfoques se ponen en contraste para producir un conocimiento más relevante (Eisner, 1998).

En esta investigación se acudió a la Triangulación de Datos (Docentes, Estudiantes, Observadores, Investigador, Referencias Teóricas), a la Triangulación Metodológica (Entrevista en Profundidad, Grupo Focal, Entrevista Semi Estructurada, Entrevistas No Estructuradas, Notas de Campo, Registros Ampliados, Grabación Audio-Video, Fotografías, Materiales Didácticos del Docente, Informes Finales de Procesos de Formación, Instrumentos de Evaluación, Resultados de Evaluaciones) y a la Triangulación Teórica (distintas perspectivas, enfoques y modelos en torno al problema planteado) (McKernan, 1999).

Stake (1998) pensando en los estudios de caso y siguiendo la tipología de Denzin acota que la *triangulación de datos* permite comprender si el caso (la personas y las situaciones) es el mismo en distintos momentos: “*la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias*” (Stake, 1998:98). Esto es de vital importancia en los estudios de casos instrumentales y colectivos. En cuanto a la triangulación metodológica, señala que permite filtrar la excesiva influencia de un único método sobre nuestros resultados, por eso es bueno

combinar, en los estudios de caso, por ejemplo como se hizo aquí: observación, entrevista, análisis de documentos.

## **5. Dimensiones y Categorías de Análisis**

### **5.1 Determinación Teórica-Experiencial de las Dimensiones y Categorías de Análisis**

Las Dimensiones y las Categorías de Análisis se elaboraron luego del análisis del Marco Referencial Teórico reseñado en el Capítulo II. Al decir de Flick (2004) este es proceso en que la teoría se pone entre paréntesis, esperando que la interpretación que surge de los datos la corrobore, rechace o modifique sus planteamientos.

Estas Dimensiones y Categorías de Análisis originales fueron evolucionando como resultados de las Fases de Análisis, en algunos casos ampliándose, reduciéndose o aclarando su caracterización a la luz de lo que emergía del análisis y se discutía en la triangulación. Este aspecto se desarrolla en profundidad el capítulo siguiente.

Lo que se presenta a continuación es esta primera elaboración de las Dimensiones y Categorías de Análisis con las cuales se inició el análisis (Ver Figuras III.5).

## 5.2 Dimensiones y Categorías de Análisis

A continuación se presentan las Dimensiones de análisis con sus respectivas Categorías. Cada categoría se expresa además con su definición tentativa.

**Figura III.5.a Categorías de la DIMENSIÓN A:  
Estrategias, Actividades y Tareas Escolares**

A1. En lo que trabajan los alumnos/as		A2. Los productos del trabajo escolar
<p>Descripción e identificación de los tipos de tareas en que trabajan los estudiantes, de los procedimientos específicos que desarrollan en clases, así como de la secuencia, su orden y distribución.</p> <p>Caracterización del trabajo de los estudiantes como tareas, actividades, procedimientos o estrategias.</p> <p>Aproximación a si estas coinciden con las que tipológicamente de: estrategias, actividades o tareas que permiten la comprensión. Como por ejemplo: escribieran artículos del estilo de los autores que estaban estudiando, aplicaran conceptos a la vida real, realizar una historia viva mediante la dramatización y el debate. Esto usando como premisas del docente la conexión emocional con los estudiantes y que ellos investigan, descubren y aplican el conocimiento.</p>		<p>¿Qué productos se les pide y realizan los estudiantes?, ¿cómo los realizan?, ¿de qué tipo son?, ¿cuándo y dónde se realizan?, ¿para qué se les piden estos productos, su forma, extensión y la dimensión. Aproximación a la calidad e impacto de los productos y si estos son tipológicamente aquellos que ayudan a la comprensión, por ejemplo: informes escritos de su propio trabajo, como de los compañeros; diarios y bitácoras reflexivas; procesos y productos cualitativos y cuantitativos de investigación; presentaciones orales en diferentes ámbitos.</p>
A3. Procedimientos e instrumentos de evaluación del trabajo escolar	A4. Los contenidos curriculares del trabajo escolar	A5. Las habilidades que usan los estudiantes en las tareas escolares
<p>Instrumentos y procedimientos evaluativos, momentos, resultados y retroalimentación de ella. Relación con el proceso didáctico. De qué tipo es, en qué momentos se da y cuáles son sus resultados.</p> <p>Aproximación al rol que desempeña la evaluación.</p>	<p>Los contenidos del trabajo escolar y su relación con los contenidos referenciales del currículo nacional. Consideración y presencia de los contenidos en su triple formulación: como saberes disciplinarios, como habilidades, como actitudes que se propician a través del trabajo escolar o en el propio desarrollo del trabajo escolar. Aproximación a como desarrolla el contenido, especialmente el disciplinar, con énfasis que en los que falicitan la comprensión, por ejemplo: en profundidad, ofreciendo muchos ejemplos en los que opera el mismo concepto y proporcionando una sólida base de conocimientos factuales.</p>	<p>Las habilidades que los estudiantes ponen en acción mientras desarrollan el trabajo escolar, puesto que existen diferentes tácticas o técnicas específicas para conseguir las metas o los productos pedidos por los docentes. Lo que precisa de la puesta en acción de ciertas habilidades, destrezas, técnicas y de una reflexión sobre el modo de utilizarlas, es decir, de un uso reflexivo de las mismas, aunque esta reflexión se de en diferentes grados. Aproximación a las operaciones mentales o estrategias que realiza el estudiante para mejorar sus oportunidades de aprendizaje y que tienen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción a diferencia de las técnicas, que son marcadamente mecánicas y rutinarias.</p>

Fuente: Elaboración Propia

**Figura III.5.b Categorías de la DIMENSIÓN B:  
Implicancia (mediación)**

B1. ¿Cómo trabajan los alumnos(as)?	B2. Estudiante Involucrado	B3. Docente Involucrado
<p>¿Cuál es el ritmo de trabajo, la distribución del espacio y del tiempo?, ¿hay espacio para la autonomía, en los grupos, entre los propios estudiantes?, ¿hacen tareas, desarrollan actividades, implementan estrategias?</p>	<p>Hay implicancia en el desarrollo del propio trabajo escolar, apropiación de las formas de aprender y adquisición de conocimiento como expresión del aprendizaje. Desarrolla el uso futuro del conocimiento, lo pone a prueba, lo escenifica en un contexto particular, por ende pone a prueba la estrategia con la que ha sido aprendida. Manifiestan los motivos, intenciones y metas que tienen ante las actividades y tareas específicas. También explorar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes acerca del problema histórico que están estudiando, explican cómo saben lo que saben acerca del acontecimiento histórico o el tema trabajado. El docente toma en cuenta concepciones preexistentes y se trabaja con ellas, se enseña en profundidad con muchos ejemplos sobre tema. Aproximación a un aprendizaje comprensivo. Iniciativas del alumno/as constituidas por secuencias de actividades, que permiten controlar la situación de la tarea y en mayor medida el aprendizaje. De algún modo son deliberadas y planificadas por el propio estudiante ya sea dentro del espacio y reglas del propio trabajo escolar o por fuera de ellas forzándolas.</p>	<p>Permite y ayuda en las tareas escolares, mejora las capacidades y aptitudes de los alumnos, toma en cuenta expectativas, códigos, herramientas, usa el tiempo de la clase moviéndose por el aula y trabajando con los niños individualmente o en pequeños grupos, apreciando sus logros y sus necesidades y orientándoles hacia nuevas tareas con los recursos y ayudas apropiadas. Pide productos de calidad, aunque sean muy sencillos y apoya consistentemente a su realización, valorar todos los esfuerzos y los logros así como, evalúa sistemáticamente. Utiliza estrategias de apoyo que contribuyen a que la resolución de la tarea por parte de los estudiantes que enfatizan la motivación, las actitudes necesarias, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo y con una buena dosis de afecto y a veces de humor. Otro ejemplo sustantivo es cuando se ayuda a los estudiantes a asumir el control de su propio aprendizaje, por medio de la definición de metas y de la permanente vigilancia de su progreso hacia el logro. Aproximación a la implicancia activa del profesor/a como mediación efectiva para el aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración Propia

**Figura III.5.c Categorías de la DIMENSIÓN C:  
Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares**

<b>C1. Ambigüedad</b>	<b>C2. Riesgo</b>	<b>C3. Autodirección</b>
Lo pautado o definido que estén los pasos y procedimientos que tenga que desarrollar el estudiante en las actividades así como los tipo de decisiones que debe tomar para terminarlas satisfactoriamente.	Se entiende como la posibilidad, alta o baja, que el alumno/a tenga o no, a priori de realizar adecuadamente la actividad o tarea requerida.	Implica la actividad autónoma del alumno/a en proceso de aprendizaje, es decir, por qué hace lo que hace y lo que logre por sí mismo. Por ejemplo, a través de la definición de metas y de la permanente evaluación de su progreso hacia el logro o metas.
<b>C4. Investigación</b>	<b>C5. Descubrimiento</b>	<b>C6. Calidad del pensamiento desarrollado</b>
Se dan, se posibilitan el análisis, la síntesis, la elaboración y la contrastación como elementos de la investigación (como operaciones cognitivas de Doyle,1979).	El descubrimiento, que se refiere a la cualidad de la experiencia intelectual del alumno/a, tanto en lo impersonal (el objeto de estudio existe independiente de su pensamiento), como personal (la realidad solo puede ser incorporada cuando el alumno/a usa sus propias estructuras de pensamiento en la resolución de la tarea encomendada).	Se estimula y usa la memoria así como la interpretación. El estudiante selecciona la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previo, construir su propia representación mental del nuevo contenido. Estos procesos llevan a la toma de posición, que en su cualidad formativa debe estar basada en evidencias y argumentos científicos e iluminados por valores y habilidades sociales. Aproximación hacia los procesos de pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico.
<b>C7. Metodologías disciplinarias</b>	<b>C8. Conceptos disciplinarios</b>	<b>C9. Evidencias disciplinarias</b>
Las metodologías son la forma de construir el conocimiento de cada disciplina y como tales las hay propias, además de que estas suponen ciertas habilidades específicas. Puestas en el ámbito escolar requiere de ciertas estrategias que presuponen simular, recrear, experimentar situaciones de trabajo de los expertos con sus propias metodologías de acción. Es por ello que los/las profesores/as enseñan los contenidos disciplinarios propios de sus asignaturas o cursos, sino que además, enseñan los modos específicos en que se construye el conocimiento científico en el ámbito de la historia y las ciencias sociales. Aproximación hacia el aprendizaje comprensivo de las disciplinas.	Énfasis en los conceptos propios y de las formas que se elabora ese conocimiento conceptual propio de la Historia y las Ciencias Sociales. Trabajar con Estrategias esa base conceptual y metodológica significa desarrollar Aprendizaje en escenario y en condiciones de expertos/as así como estos operan y sirven para comprender la realidad. Aproximación hacia el aprendizaje comprensivo de las disciplinas.	Usar y elaborar evidencias propias, tanto de orden cualitativo como cuantitativo, por ejemplo representar formas de ejecución real en un determinado ámbito de las ciencias sociales relacionadas con los contextos de aplicación. Permite una toma de posición basada en evidencias y argumentos. Aproximación hacia el aprendizaje comprensivo de las disciplinas.

Fuente: Elaboración Propia

**Figura III.5.d Categorías de la DIMENSIÓN C:  
Rol del Docentes y del Estudiante en la Enseñanza – Aprendizaje  
de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares**

D1. Docentes y estudiantes protagonistas	D2. Conducción flexible y con propósito del docente
Alumnos buscan información en fuentes, exponen sus informes, debaten sobre las causas de un proceso histórico conflictivo, reflexionan sobre sus responsabilidades como futuros ciudadanos; el profesor o profesora conduce hacia los productos especializados, explica los matices en las interpretaciones historiográficas, corrige los errores en torno a los datos factuales, enseña procedimientos y conceptos demostrando como operan y como se usan, orienta valóricamente, produce climas facilitadores del aprendizaje. Lo alumnos/as proponen alternativas al trabajo que mejoran los productos o hacen más eficiente el uso del tiempo.	El docente se guía por la planificación a la vez discierne y opta por lo que es más adecuado al contexto, momento y características de sus alumnos/as, así como al contenido disciplinario y las metas curriculares.
D3. Desempeño activo del estudiante	D4. Profesores y estudiantes en una historia y ciencias sociales comprensivas
Intenta, desarrolla, da pasos hacia un papel activo en torno a su aprendizaje, va reconociendo la importancia de aprender a aprender. Conocen su propio proceso de aprendizaje, las estrategias que poseen y las que utilizan normalmente y las asocia de la mejor forma de aprender los contenidos disciplinarios y las habilidades asociadas. Así pueden confirmar lo que han aprendido.	Las competencias y desempeños referidos a la construcción del conocimiento disciplinario donde las habilidades conceptuales y epistemológicas son cruciales. Lo que significa que formar en historia y ciencias sociales es educa a personas creativas, capaces de razonar, debatir, producir y convivir en un entorno cada vez más complejo e interdependiente. Los estudiantes miran el entorno, se hacen preguntas, plantean hipótesis e investigan de acuerdo con los postulados básicos del quehacer científico social.

Fuente: Elaboración Propia

### 5.3 Relación Preguntas de Investigación - Objetivos de Investigación - Dimensiones y Categorías de Análisis

Las Dimensiones y Categorías de Análisis tienen su fuerza como instrumento de análisis cuando están relacionadas estrechamente con las preguntas, con los objetivos y los propósitos de la investigación, ya que expresan las orientaciones desde la que se analizarán los datos una vez recogido.

En el nivel general, en el que se plantean las interrogantes sobre las Estructuras de Tareas y el Involucramiento como Virtualidad de la Enseñanza en el Aprendizaje, las relaciones se plantean en la Figura III.6.

**Figura III.6. Relación Preguntas de Investigación - Objetivos de Investigación – Dimensiones y Categorías de Análisis. Nivel General.**

Objetivos y Propósitos Generales	Objetivos y Propósitos Específicos	Preguntas	Dimensión	Categorías
Contribuir a la formación docente (inicial y permanente) a través de las experiencias investigadas, buscando criterios y enfoques que orienten hacia un desarrollo profesional más consistente.	Analizar las Estrategias y actividades implementadas por el profesor en la Enseñanza de la historia y las ciencias sociales para tratar de comprender su sentido y sus posibilidades.	¿Qué tipo de Estrategias y Actividades de Enseñanza proponen los docentes a sus alumnos/as?	A. Estrategias, Actividades y Tareas Escolares	1. En lo que trabajan los alumnos/as 2. Los productos del trabajo escolar 3. Procedimientos e instrumentos de evaluación del trabajo escolar 4. Los contenidos curriculares del trabajo escolar
Analizar en la práctica docente cómo el profesor/a plantea y se involucra en el desarrollo de las Estrategias, Actividades y Tareas de Enseñanza.	Indagar el rol facilitador del profesor/a en los procesos de Aprendizaje de los alumnos/as, específicamente en las disciplinas de la historia y las ciencias sociales.  Analizar la implicancia del profesor y de los alumnos en el desarrollo de las Estrategias y actividades para tratar de comprender los Aprendizajes que se dan.	¿Cómo se involucra el profesor/a y los alumnos/as en el desarrollo de esas Estrategias y Actividades de Enseñanza?	B. Implicancia (mediación)	1. ¿Cómo trabajan los alumnos/as? 2. Involucramiento del estudiante 3. Involucramiento del docente

Fuente: Elaboración Propia

El segundo nivel, más específico, sobre las Estructuras de Tareas Académicas y la Implicación de docentes y estudiantes como Virtualidad de la Enseñanza en el Aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales Escolares en el contexto de la educación chilena, las relaciones se plantean en la Figura III.7.



**Figura III.7. Relación Preguntas de Investigación - Objetivos de Investigación – Dimensiones y Categorías de Análisis. Nivel Específico.**

Objetivos y Propósitos Generales	Objetivos y Propósitos Específicos	Preguntas	Dimensión	Categorías
Comprender los procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la historia y las ciencias sociales escolares que facilitan y contribuyen al desarrollo de Aprendizajes Comprensivos.	Analizar las Estrategias y actividades implementadas por el profesor en la Enseñanza de la historia y las ciencias sociales para <i>tratar de comprender</i> su sentido y sus posibilidades.	¿Estas Estrategias y Actividades posibilitan el Aprendizaje de la historia y las ciencias sociales?	C. Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares	1. Ambigüedad 2. Riesgo 3. Autodirección 4. Investigación 5. Descubrimiento 6. Calidad del pensamiento desarrollado 7. Metodologías disciplinarias 8. Conceptos disciplinarios 9. Evidencias disciplinarias 10. Tareas de Comprensión
Comprender los procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la historia y las ciencias sociales escolares que facilitan y contribuyen al desarrollo de Aprendizajes Comprensivos.	Indagar el rol facilitador del profesor/a en los procesos de Aprendizaje de los alumnos/as, específicamente en las disciplinas de la historia y las ciencias sociales.  Analizar la implicancia del profesor y de los alumnos en el desarrollo de las Estrategias y actividades para <i>tratar de comprender</i> los Aprendizajes que se dan.	¿Las formas específicas de involucramiento permiten Aprendizajes Comprensivos de la historia y las ciencias sociales?	D. Rol del Docentes y del Estudiante en la Enseñanza – Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares	1. Docentes y estudiantes protagonistas 2. Conducción flexible y con propósito del docente 3. Desempeño activo del estudiante 4. Profesores y estudiantes en una historia y ciencias sociales comprensivas

Fuente: Elaboración Propia

## 6. Los Datos y su Recolección

### 6.1 Los Datos

De acuerdo al enfoque metodológico, los datos tendrían que ser lo más naturales posibles, entendiendo naturales como lo más auténticos, es decir, que forman parte de la realidad que se quiere estudiar o que son recogidos directamente desde la misma por instrumentos y técnicas apropiadas.

Parte de los datos son sustantivamente naturales ya que son evidencias del proceso de Enseñanza - Aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales Escolares (planificaciones, evaluaciones, guías, trabajos de los estudiantes). También son evidencias de prácticas educativas (registros ampliados de clases íntegras, filmaciones, fotografías, notas de campos) y de procesos de formación docentes (datos recogidos para tesis de Pre-grado, informes de cursos de Apropiación Curricular para profesores en servicio). Además, instrumentos como entrevistas no estructuradas o entrevistas en profundidad recogen la voz de los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los docentes y los estudiantes.

Por otra parte los datos fueron recogidos antes de la formulación de las Categorías y las Dimensiones de Análisis (Figura III.2. El Proceso Metodológico de la Investigación, página 127), orientando su búsqueda desde el problema, las preguntas y los objetivos; por lo tanto no están inducidos los datos ni su recogida, por las formas y sentidos concretos con que se analizarían. La características generales de los datos, las fuentes y los instrumentos y técnicas con que fueron recogidos se sintetizan en la figura siguiente (Figura III.8.)

**Figura III.8. Características de los Datos  
y los Instrumentos – Técnicas de Recolección**

Fase	Contexto	Fecha	Fuente	nº	Instrumentos/Técnica	nº
Fase 1	Recogidos para el TIT	Diciembre 2005	Profesoras	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista en profundidad</li> <li>Grupo Focal</li> </ul>	4 1
Fase 1	En Apropiación Curricular H. y CS. MINEDUC-PUCV 2006	Junio 2006	Profesor/as	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista Semi Estructurada (tipo cuestionario)</li> </ul>	11
Fase 2	Para Tesis de Pregrado y Tesis Doctoral	Agosto- Noviembre 2006	Profesor/as	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas no estructuradas</li> </ul>	2
			Aula	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas en Profundidad (semi estructurada)</li> </ul>	3
			Alumnos/as	3 cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notas de Campo</li> <li>Registros Ampliados</li> <li>Materiales Didácticos</li> </ul>	8 9 3
Fase 3	En Apropiación Curricular H. y CS. MINEDUC-PUCV 2007	Abril-Junio 2007	Profesor/as	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas en Profundidad</li> </ul>	2
			Aula	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notas de Campo</li> </ul>	6
			Alumnos/as	2 cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registros Ampliados</li> <li>Grabación Audio-Video</li> <li>Fotografías</li> <li>Informes</li> <li>Materiales Didácticos</li> </ul>	2 1 2 2 6

Fuente: Elaboración Propia

## 6.2 Las Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas e instrumentos elegidos estuvieron orientadas a recoger los datos que permitieran una mejor comprensión de cómo y de qué manera se desarrollan las tareas académicas y como ellas posibilitan - o no - la enseñanza y el aprendizaje comprensivo de la historia y las ciencias sociales. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: entrevista en profundidad, grupo focal, entrevista semi estructurada, entrevistas no estructuradas, notas de campo, registros ampliados, grabación audio-video, fotografías, materiales didácticos del docente, informes finales de procesos de formación, instrumentos de evaluación, resultados de evaluaciones.

Por su parte las referencias teóricas y documentales posibilitaron hacer una descripción fundamentada del problema planteado, así como de las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Esto se realizó primordialmente a través del análisis de investigaciones, estudios, evaluaciones de programas y de la bibliografía especializada, como ha quedado expresado principalmente en el marco teórico de referencia (Capítulo II de este informe). Lo anterior se complementó, con la discusión y revisión permanente de los avances y correcciones con la profesora tutora<sup>37</sup> y con los aportes del grupo de reflexión y trabajo conformados con dos compañeras de doctorado que realizaron su TIT con la misma profesora tutora<sup>38</sup> y con el grupo de investigación y reflexión profesional constituido a propósito de las tesis de pregrado<sup>39</sup>.

Por otra parte era necesario establecer cuáles eran las relaciones entre los instrumentos que permitían recoger los datos y las dimensiones - categorías con las que serían analizados. Estas relaciones fundamentales se expresan en la Figura III.9.

---

<sup>37</sup> En la fase presencial del doctorado se trabajó en forma periódica, cada 15 días aproximadamente, se realizaron reuniones de trabajo para revisar los avances y discutir los pasos a seguir. En las fases no presenciales se trabajaba en la corrección y discusión de los informes de avance vía correo electrónico y en una reunión de trabajo presencial de periodicidad anual.

<sup>38</sup> El autor de este informe, Natalie Pareja y Rossibel Muñoz formamos un grupo de trabajo en que se compartieron las inquietudes profesionales y los avances de las respectivas investigaciones, ya que existía cercanía en los temas, los problemas, los marcos referenciales y las propuestas metodológicas. Este grupo de trabajo se mantuvo durante el período lectivo del doctorado.

<sup>39</sup> Formado durante entre agosto y diciembre del año 2006 junto con Angélica Pizarro, César Maldonado y María José Otero.

**Figura III.9. Relación Dimensiones-Categorías-Instrumentos-Datos**

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Fuentes</b>
A. Estrategias, Actividades y Tareas Escolares	1. En lo que trabajan los alumnos/as 2. Los productos del trabajo escolar 3. Procedimientos e instrumentos de evaluación del trabajo escolar 4. Los contenidos curriculares del trabajo escolar	Grabación Audio-Video, Notas de Campo, Registros Ampliados, Materiales Didácticos, Materiales del Profesor, Entrevista en profundidad, Focus Grup, Entrevista Semi Estructurada.	Aula Alumnos/as Profesores
B. Implicación (mediación)	1. ¿Cómo trabajan los alumnos/as? 2. Implicancia del estudiante 3. Implicancia del docente	Grabación Audio-Video, Fotografías, Notas de Campo, Registros Ampliados, Materiales Didácticos, Materiales del Profesor, Entrevista en profundidad, Grupo Focal, Informes.	Aula Alumnos/as Profesores
<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Fuentes</b>
C. Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares	1. Ambigüedad 2. Riesgo 3. Autodirección 4. Investigación 5. Descubrimiento 6. Calidad del pensamiento desarrollado 7. Metodologías disciplinarias 8. Conceptos disciplinarios 9. Evidencias disciplinarias	Grabación Audio-Video, Notas de Campo, Registros Ampliados, Materiales Didácticos, Materiales del Profesor, Entrevista en profundidad.	Alumnos/as Profesores Aula
D. Rol del Docentes y del Estudiante en la Enseñanza – Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares	1. Docentes y estudiantes protagonistas 2. Conducción flexible y con propósito del docente 3. Desempeño activo del estudiante 4. Profesores y estudiantes en una historia y ciencias sociales comprensivas	Grabación Audio-Video, Notas de Campo, Registros Ampliados, Materiales Didácticos, Materiales del Profesor, Entrevista en profundidad.	Alumnos/as Profesores Aula

Fuente: Elaboración Propia

### *Las Entrevistas*

Fue la técnica más transversal de las utilizadas, ya que estuvo presente en las tres fases de recolección de datos, aunque de diversa manera e intensidad. Como en toda

entrevista, se pretende saber la opinión y visión de la persona entrevistada sobre su parecer o sobre cómo se reflexiona ante las situaciones de la vida (Eisner, 1998). Las entrevistas permitieron conocer el punto de vista de los propios docentes sobre su propia práctica, de sus condiciones y realidad.

Las entrevistas que se realizaron fueron de dos tipos: *Semi Estructurada* y en *Profundidad*. Las entrevistas semi estructuradas fueron desarrolladas solo en la primera fase de recolección y constaban de una serie de preguntas que el investigador planteaba y el docente respondía sin luego profundizar, de modo que se pasaba a la siguiente hasta contemplar el guión. Su gran aporte, junto al Grupo Focal fue ayudar a situar y delimitar el problema a investigar.

Durante la misma primera fase se implementaron las entrevistas en profundidad y que como dice el mismo Eisner (1998) van desarrollando una mayor comprensión del problema y de los sujetos que están inmersos en ella, la visión con la que uno parte en el trabajo de campo va cambiando en la medida en que uno lo va realizando. De esta forma las entrevistas en profundidad tenían un guión temático el cual finalmente se desarrollaba como una conversación. Entrevistas en profundidad se realizaron en las tres fases de recolección de datos.

### *El Grupo Focal*

El Grupo Focal que se desarrolló durante la primera fase de recolección de datos, tuvo por objetivo: delimitar el problema a investigar, determinar con mayor exactitud los tipos de datos que se necesitarían, y sus respectivas fuentes. De modo general, los grupos focales suman a las características de las entrevistas en profundidad, que son de carácter individual, a una instancia colectiva de intercambio y reflexión (Valles, 1997) que muchas veces es de una intensidad alta.

### *La Observación*

Por su parte la Observación, fue un elemento fundamental en la segunda y tercera fase de recogida de datos. Siendo el contexto central de esta investigación el aula en que se enseña y aprende historia y ciencias sociales, la observación de lo sucede en clases tiene tres finalidades bien precisas: ver en su propio desarrollo natural lo que hacen los docentes y los estudiantes (Valles, 1997); ofrecer un contraste - corroboración a lo que los docentes expresaban en las entrevistas; e ir avanzando en el análisis y las posibles vías interpretativas, ya que *“un observador que recoge datos en una situación particular está en una posición para valorar esa práctica o los*

*posibles ajustes, observando los efectos del contexto. Al intentar describir y explicar qué sucedió, él prestará atención las variables que se están estudiando, pero igualmente prestará atención cuidadosa a las situaciones imprevistas, a las características personales y a los acontecimientos que ocurran*<sup>40</sup> (Lincoln y Guba, 1985:123).

Las observaciones de clases fueron sistematizadas con notas de campo y registros ampliados.

### ***Los Materiales Docentes***

Un lugar destacado en las técnicas de recogida de datos fueron los materiales de los docentes. Como señala Taylor y Bogdan (1986) sobre todo son útiles para analizar las intencionalidades y posibilidades educativas que tienen los docentes y que subyacen en esos materiales y documentos. Los materiales que se tuvieron a la vista fueron distintos elementos didácticos como guías o presentaciones power point; Instrumentos de evaluación como pruebas y guiones de trabajos y, en determinados caso ejemplos de resultados de evaluaciones, lo cual permitió enriquecer la mirada desde lo aprendido por los estudiantes. Estos materiales docentes fueron complementarios a los que se observaron y registraron directamente al observar las clases.

Sin lugar a dudas, los documentos analizados más importantes fueron los dos Informes Finales de Procesos de Formación del Programa de Apropiación Curricular elaborados por las dos profesoras que fueron la fuente para la fase tres de recopilación y análisis. La riqueza de estos informes es amplia, puesto que contienen planificaciones y orientaciones pedagógicas, evaluaciones y sus resultados, selección de contenidos y de procedimientos didácticos, reflexiones sistematizadas, ejemplos de trabajos de los/las estudiantes e incluso un auto registro ampliado, realizado a partir de una grabación de video. Todo organizado y elaborado durante el proceso de formación permanente que realizaron estas docentes. Esta forma de trabajar, es un gran aporte para la formación de los docentes que realizan un trabajo de esta manera así como una ventana a la práctica de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

---

<sup>40</sup> Traducción personal.

### *Video y Fotografías*

Finalmente se pudo disponer para uno de los casos de fotografías y para el otro un video del desarrollo de todo un procedimiento didáctico, cuyo guión se transcribe en la fase tres de análisis. Aunque esté editado para presentar el desarrollo del procedimiento en cuestión es de gran utilidad porque muestra a la docente y los estudiantes en acción.

Los datos recogidos mediante estos instrumentos fueron analizados e interpretados de acuerdo a las dimensiones y categorías que se ha explicado en páginas precedentes. Fruto del análisis, la interpretación y la triangulación se siguió en una serie de fases que se abordan en el capítulo siguiente.





**1. Introducción**

**2. Fase 1 de Análisis**

2.1 Análisis por Categorías Dimensión A

2.2 Análisis por Categorías Dimensión B

2.3 Análisis por Categorías Dimensión D

2.4 Análisis por Categorías Dimensión C

2.5 Reformulación General de Categorías de las Dimensión C

**3. Fase 2 de Análisis**

3.1 Análisis Profesora 1

3.2 Análisis Profesora 2

3.3 Análisis Profesor 3

**4. Fase 3 de Análisis**

4.1 Caso 1

4.2 Caso 2

## 1. Introducción

En este Capítulo se describe el análisis de los datos y la discusión realizada primeramente a partir de las Categorías de Análisis propuestas. Se estructura a partir de las tres fases de análisis, sistematizando en cada uno de ellas lo que emergía, mediante un texto y un modelo gráfico siguiendo los ejemplos de Miles y Huberman (1994) elaborados con la herramienta cmaptools. Estos modelos gráficos son los productos de la triangulación. Son sobre estas sistematizaciones que se hacen las Interpretaciones-Conclusiones desarrollada en el Capítulo siguiente.

Los modelos gráficos están estructurados a partir de las 4 dimensiones de análisis, donde la central es la Dimensión C y en torno a ella las Dimensiones A, B y D definen cada sistema de tareas académicas.

## 2. Fase 1 de Análisis

En esta primera fase el análisis está estructurado por las dimensiones y categorías elaboradas desde la teoría y la experiencia tal como se explicó en el Capítulo precedente. Dado el tipo de datos, fuentes e instrumentos que se utilizaron para esta fase, algunas de estas categorías tienen un mayor desarrollo que otras.

En este sentido y si bien la Dimensión C Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares con sus categorías son formalmente las terceras en la formulación general, fue la última en ser analizada por la densidad y cantidad de datos aportados. Lo anterior permitió ir afinando las fases siguientes de recogida y análisis de datos, específicamente los procedimientos y técnicas de recogida y análisis de la información.

Para cada Dimensión se señala el nombre de cada Categoría<sup>41</sup> para luego reseñar los datos categorizados para cada una de ellas. Por cada categoría se desarrolla el Análisis con un modelo gráfico y un texto interpretativo cuando la cantidad y significancia de datos lo permitía. En algunos casos esto llevó a la reformulación de las categorías.

---

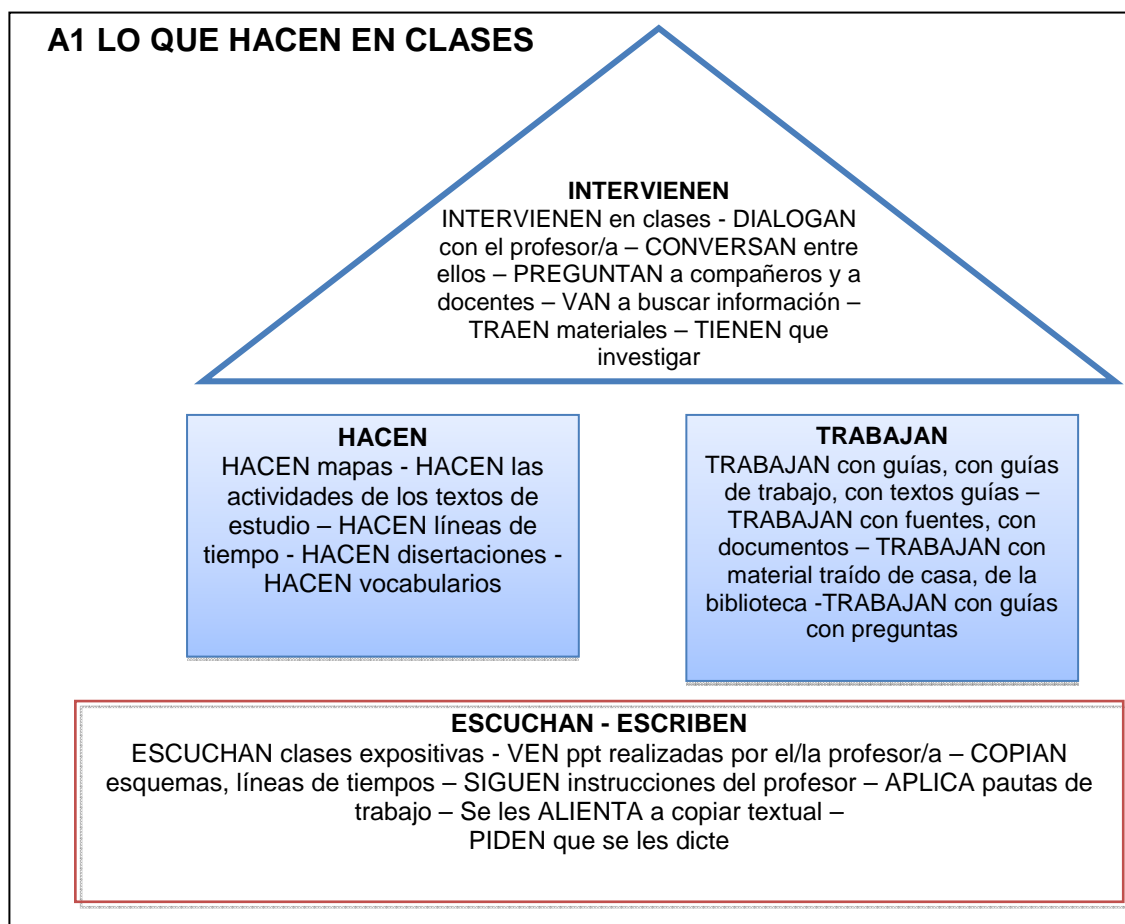
<sup>41</sup> Las definiciones de cada categoría pueden ser consultadas en el Capítulo III, El Proceso Metodológico de la Investigación a partir de la página 102.

## 2.1 Análisis por Categorías Dimensión A

### A1. EN LO QUE TRABAJAN LOS ALUMNOS/AS

✓ Análisis

**Figura IV.1 En lo que Trabajan los/las estudiantes**



Fuente: Elaboración Propia

Generalmente sabemos de lo que hacen los/las estudiantes a través de los que hacen los/las docentes, y de ambos a partir de lo que estos últimos dicen; es decir tenemos referencias indirectas, como en el caso de los datos analizados, pero no por ello menos valiosas.

Es por ello que las siguientes fases de análisis deberían considerar lo que hacen los/las estudiantes así como lo que hace el docente en el aula de una forma más directa, ya sea por la explicitación en el discurso o por la constatación directa de ello. Por esto habría que contemplar cómo lo saben y considerar que lo que hace uno (los/las docentes) tiene directa relación con lo que hace el otro (los/las estudiantes).

En relación a lo que se plantea para el análisis en esta categoría y tal como se muestra en la Figura IV.1, hay una prevalencia de acciones pasivas de los/las estudiantes respecto a una participación más activa en el proceso de enseñanza aprendizaje: escuchan, escriben, ven, copian, siguen instrucciones, aplican. Incluso estas acciones pasivas se ven reforzadas por lo que piensan algunos de sus

padres “*copia textual porque así te lo van a preguntar*”(Entrevista en profundidad nº1)<sup>42</sup> o por ellos mismos “*¿por qué no nos dicta?*”(Entrevista en profundidad nº2).

También es muy importante la simetría que aparece entre el Hacen y el Trabajan. Sobre el Hacen que implica la visualización, que de los/las docentes de lo que efectiva, real y específicamente realizan sus estudiantes y que puede funcionar a modo de contraste con lo que ellos como profesores no hacen. También aparece como relevante que los/las docentes expresen como Trabajo lo que sus estudiantes hacen en sus clases o a partir de ellas, ¿podría ser una suerte de igualación primaria de visiones compartida sobre los roles de cada uno?, una suerte de lo mío es trabajo y lo tuyo también. Lo que sí es claro es que hay un patrón común en lo que Hacen y Trabajan los/las estudiantes desde la visión de sus profesores y profesoras: las actividades desarrolladas en torno a textos escritos, ya sean estos el texto escolar, las clásicas guías, mapas y líneas de tiempos o en menor medida con documentos o fuentes históricas.

Estos mismos docentes reportan algunas acciones de sus estudiantes en la que estos son un parte más activa: van a buscar y traen información, o jugando un rol más relevante: intervienen, preguntan, conversan, dialogan con el/la docente y entre ellos. Son, en la mayoría de los casos, actores de clases más activas, donde los roles del desarrollo de la clases están más repartidos entre el docentes y los alumnos/as, de clases que se hacen entre todos.

Por último no deja de ser interesante el imperativo que señala una de las docentes entrevistadas: “*ella no es la que tiene que investigar (otra docente), es el niño que tiene que investigar*”(Entrevista en profundidad nº1). Poner a los niños y niñas en situación de investigar es todo un desafío, aun más ponerlos en rol protagónico, por ende también lo es para la docente.

#### ✓ Reformulación Categoría A1. EN LO QUE TRABAJAN LOS ALUMNOS/AS

Descripción e identificación de los tipos de tareas en que trabajan los/las estudiantes, de los procedimientos específicos que desarrollan en clases, así como de las secuencias, su orden y distribución. Caracterización del trabajo de los/las estudiantes como tareas, actividades, procedimientos o estrategias. Aproximación a si estas coinciden con las que tipológicamente, si se definen como procedimientos, estrategias, actividades o tareas que permiten la comprensión, como por ejemplo: escribieran artículos del estilo de los autores que estaban estudiando, aplicaran conceptos a la vida real, realizar una historia viva mediante la dramatización y el debate. O por el contrario con aquellas de carácter más reproductivo del conocimiento y pasivo en su rol en el desarrollo de las clases como: escuchan, escriben, ven, copian, siguen instrucciones, aplican. Sin embargo, puede haber un estado intermedio, de desarrollo hacia la comprensión, cuando el hacer docente y de los alumnos se iguala al ser implicado con las mismas palabras hago-hacen, trabajo-trabajan y cuando se las acciones en el aula son más bien del tipo “van a buscar y traen información”, o jugando un rol más relevante: intervienen, preguntan,

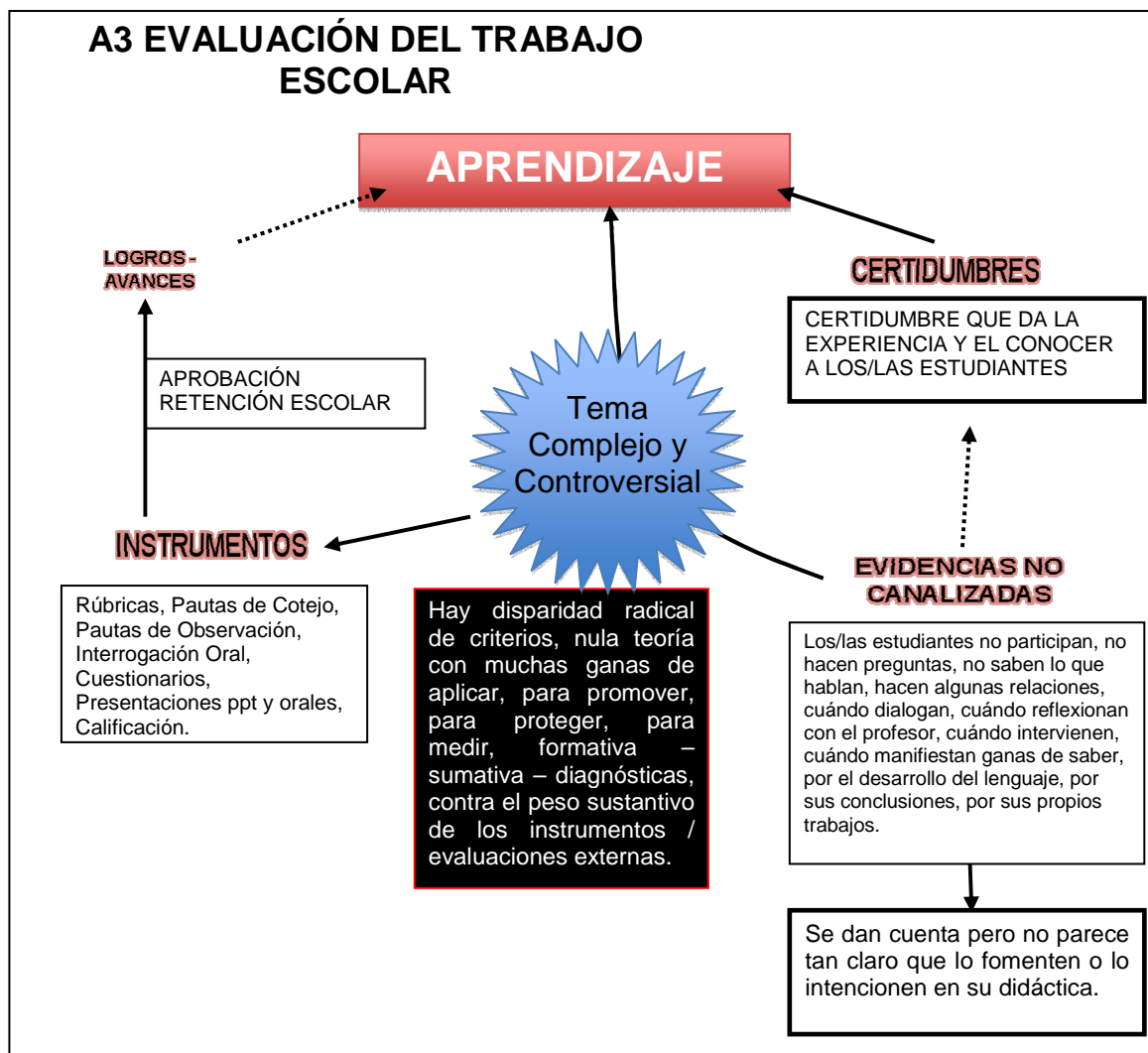
<sup>42</sup> Como ejemplo de las Entrevistas en Profundidad realizadas en esta fases de la investigación en el Anexo 3, páginas 398 a 309 se presenta la transcripción íntegra de la Entrevista en Profundidad nº 1.

conversan, dialogan con el/la docente y entre ellos. Por ello es muy importante distinguir los momentos de la tendencia general respecto a cuando trabajan solamente los/las estudiantes, cuando trabaja solamente el docente, cuando trabajan juntos. En términos metodológicos es necesario contar con las evidencias del trabajo estudiantil, más allá de los que digan hacer los/las docentes y los mismos estudiantes.

### A3. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

✓ Análisis

**Figura IV.2 Evaluación del Trabajo Escolar**



Fuente: Elaboración Propia

Los procedimientos de evaluación no están simplemente al final o a parte del proceso didáctico, están dentro, ocupan un lugar determinado y dependen del rol que se les da y en su concepción. Éste es un tema polémico, en que se cruza la evaluación de los aprendizajes a nivel de aula y la evaluación del propio sistema educativo. Aunque se observa una buena dosis de instrumentos de evaluación no tradicionales, éstos se sitúan en la necesidad de aprobación y de la retención escolar.

Paralelo a ello y con más fuerza hay una serie de evidencias sobre los/las estudiantes que se constituyen en evaluaciones no formalizadas, ya que no están recogidas por los instrumentos y son fruto de la experiencia y la larga observación en realizar clases. Estas evidencias aportan más certidumbres sobre los resultados del aprendizaje y generalmente tienen que ver con lo que sucede dentro y fuera del aula, pero no sobre lo que podría ser más central: los contenidos conceptuales. Evaluación en un doble sentido, como instrumento, aplicación y momento para verificar avances y logros; y como evidencias no canalizadas que construyen ciertas certidumbres, tal como lo señala un docente como respuesta a la pregunta *“¿Cuándo aprende el niño/a?, ¿Cómo nos damos cuenta de ello? Cuando es capaz de desarrollar actividades de relación de conceptos, a partir de los contenidos enseñados. Cuando dialoga con el profesor cuestionado o reflexionando sobre el contenido a enseñar”* (Entrevista semiestructurada nº 1)<sup>43</sup>. Ambos sentidos confluyen en tener una opinión sobre el logro o no del aprendizaje y/o las metas educativas.

### Reformulación Categoría A3. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

Aproximación al rol que desempeña la evaluación desde una pluralidad de sentidos: como tema complejo y controversial; como el uso formal de instrumentos, procedimientos y enfoques; y como las certidumbres no formalizadas del logro de los aprendizajes y/o de las metas educativas.

Es importante poner atención: a los instrumentos y procedimientos evaluativos, los momentos, los resultados y retroalimentación de ella así como a su relación con el proceso didáctico general. Generalmente se señala que los procedimientos de evaluación están al final o simplemente fuera del proceso didáctico, y si bien esto no deja de ser cierto en cuanto al procedimiento en sí, la evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, por le da sentido y de cierta forma verificación-validez.

---

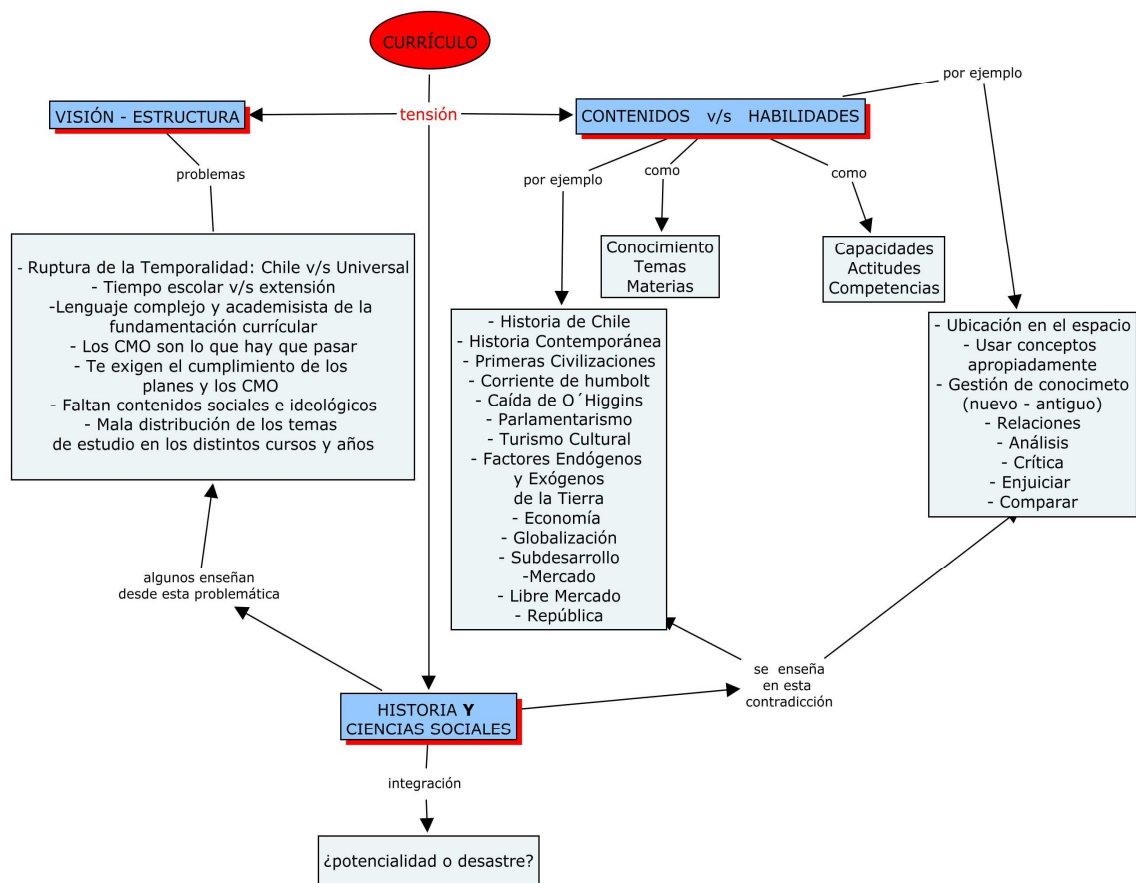
<sup>43</sup> Como ejemplo de las Entrevistas semiestructuradas realizadas en esta fase de la investigación en el Anexo 4, páginas 310 a 313, se presenta la transcripción íntegra de la Entrevista en Profundidad nº 5.

## A4. LOS CONTENIDOS CURRICULARES DEL TRABAJO ESCOLAR

### ✓ Análisis

**Figura IV.3 Los Contenidos Curriculares del Trabajo Escolar**

A4. LOS CONTENIDOS CURRICULARES DEL TRABAJO ESCOLAR



Fuente: Elaboración Propia

Sobre el currículo, hay tres cuestiones relevantes: la visión general del mismo, los tipos de contenidos y su relación e integración de las distintas Ciencias Sociales.

La visión general del currículo se expresa en las referencias sustantivas a su sentido y a su estructura. Lo que posibilita o entorpece por la forma en que está configurado, siendo una de las reflexiones más recurrentes, que la estructura es muy pesada y compleja lo cual entorpece el buen sentido y la real oportunidad de cambio educativo que conlleva sus planteamientos. Esto se distingue de quienes ven a la estructura como compleja e inadecuada, por lo tanto el sentido del currículo corre la misma suerte, *“igual se ve el constructivismo, que el discurso, que el niño, que el protagonismo que todo eso, desde mi punto de vista yo creo queeee... mira no hay... acá profesor que pueda usar netamente el constructivismo, no se puede aplicar acá, o sea se pueden hacer metodologías pero tiene que haber una mezcla de... de metodologías”* (Entrevista en profundidad n°2). También están los que no le encuentran ningún sentido a la reforma curricular por lo tanto su estructura no es sino parte de esta disfuncionalidad.

Por otra parte está lo relacionado a los tipos de contenidos curriculares y su diversidad. Esto se puede definir como la álgida discusión habilidades versus contenidos disciplinarios, entendidas estas como las habilidades cognitivas inspiradas por los énfasis constructivistas versus los contenidos factuales y conceptuales de las respectivas disciplinas. Aquí hay dos grandes visiones contrapuestas, los/las que planten la separación, el versus total entre lo uno y lo otro, ya que no visualizan las habilidades cognitivas como parte de los saberes disciplinarios, que por lo tanto se enseñan y se aprenden de forma separada y aún más, que el tema nuevo de las habilidades le ha quitado el verdadero espacio a lo que los/las estudiantes tienen que aprender, lo factual y conceptual de cada disciplina de las Ciencias Sociales.

La otra visión es de aquellos/as que creen que hay convergencia porque enseñar historia es enseñar a pensar históricamente y que por lo tanto un alto desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina tiene que ver con el desarrollo de habilidades. Aunque esta visión muchas veces no se expresa nítidamente, entre otras cosas por la poca claridad conceptual explicativa que hay en el propio currículo, por la debilidad de ello en la formación inicial y en la discusión pedagógica sobre lo cotidiano. Se podría decir que este grupo de docentes va en camino de constituir el axioma que las habilidades no solo están en los propósitos finales de la educación o en los objetivos curriculares de la asignatura sino que son parte integral de los contenidos disciplinarios: son parte del saber disciplinario.

Por otra parte, la cuestión de la integración de las distintas Ciencias Sociales pareciera seguir el mismo derrotero, ya que se plantea entre la oportunidad y el desastre, y sigue más o menos la misma agrupación de visiones anteriores, entre aquellos/as que no comparten la integración transversal de las habilidades sino que lo ven más como dificultad, tal como lo señala rotundamente un docente ante la pregunta *“¿Qué opinión tiene sobre el currículo de Historia y Ciencias Sociales?: Considero que está mal enfocado, era mejor antes, cuando Historia de Chile estaba en cuarto y Geografía en tercero<sup>44</sup>. Primero medio es un “charquicán”<sup>45</sup> al cual le pusieron Geografía, Cívica y Economía; era mejor cuando el ramo era autónomo. De tener universal en tercero y cuarto pasa que conceptos que ahí se ven deben ser explicados en segundo como la ilustración”* (Entrevista semiestructurada n°3).

Diferencia notable de los/las que piensan y trabajan bajo la oportunidad que esto significa: *“A mí no me molestan las ciencias sociales metidas en el currículo, porque dinamizan las cosas... me permiten gráficos, tablas, me permiten, me permiten usar opiniones absolutamente contemporáneas, conceptos que ellos conocen y los puedo tirar para atrás para que ellos entiendan mejor, para que ellos comprendan mejor, que les sea más fáciles...”* (Entrevista en profundidad n°4). Oportunidad que se visualiza en los temas compartidos, en una aproximación más directa al contexto escolar y al propio desarrollo de las habilidades.

Sin embargo, es interesante señalar que estas visiones contrapuestas, que implican prácticas contrapuestas, convergen en señalar, relevar y justificar lo valioso de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. El valor de enseñar historia y ciencias sociales, especialmente de la historia está en la creación de valor por la

<sup>44</sup> Tercero y Cuarto Medio son los dos últimos años de la Enseñanza Secundaria en Chile, son la equivalencia a los dos años del Bachillerato.

<sup>45</sup> Charquicán.1. m. NO Arg., Chile y Perú. Guiso hecho a base de charqui, ají, zapallo y otros ingredientes. [http://buscon.rae.es/draei/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=charquic%C3%A1n](http://buscon.rae.es/draei/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=charquic%C3%A1n). 17/01/2009.



cultura propia y entender el mundo en que se vive, tener una actitud ciudadana responsable por ejemplo, en el ámbito político, económico o ambiental: “... *porque desarrollan más, según mi criterio el pensamiento, la tolerancia, el respeto y aprenden a dar opiniones.*” (Entrevista Semiestructurada nº6). Al parecer, la reforma curricular no cambió esta expectativa transversal e histórica en los/las docentes de historia y ciencias sociales respecto a los fines ciudadanos de su enseñanza.

En resumen, la visión-acción sobre el currículo integra la visión de los/las docentes sobre ellos mismos y sobre lo que es importante enseñar y sobre lo que tradicionalmente se hace además de las dificultades que ello implica. Todo esto manifestado en medio de una fuerte tensión entre visión-estructura y habilidades-contenidos

Todo se propicia a través del trabajo escolar. Hay una intención declarada, más que el contenido propiamente del trabajo escolar que está plasmada en la orientación, las contradicciones, oportunidades y obstáculos. Desde ello es que se quiere/puede que aprendan los/las estudiantes, y esto es lo que orienta su práctica.

#### Reformulación Categoría A4. LOS CONTENIDOS CURRICULARES DEL TRABAJO ESCOLAR

Los contenidos del trabajo escolar y su relación con los contenidos referenciales del currículo nacional. Consideración y presencia de los contenidos en su triple formulación: como saberes disciplinarios, como habilidades, como actitudes que se propician a través del trabajo escolar o en el propio desarrollo del trabajo escolar. Si estos son entendidos y enseñados en esta triple formulación y como los/las estudiantes los ven y que aprenden de ellos.

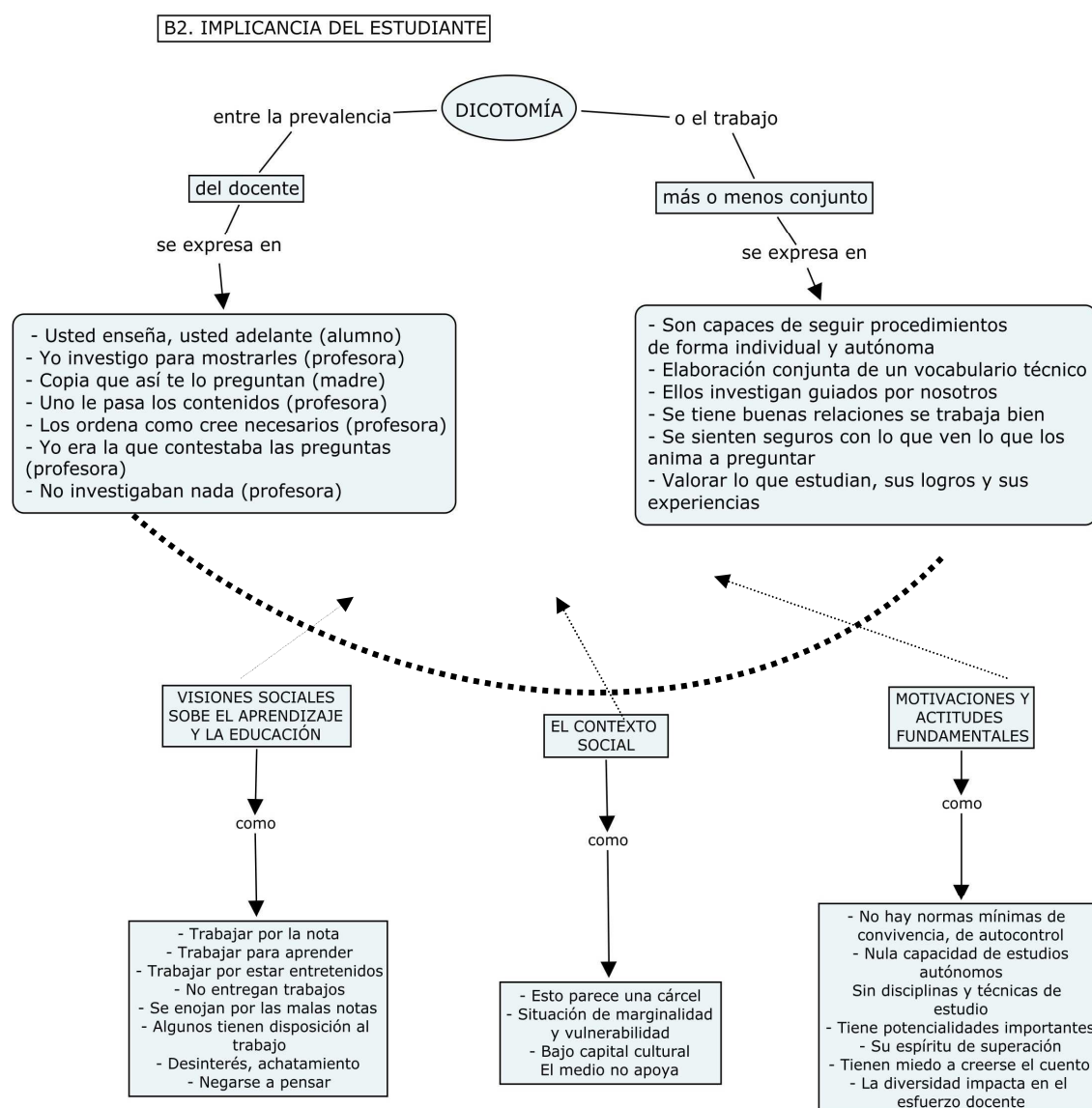
Aproximación a cómo desarrolla el contenido, especialmente el disciplinar, con los énfasis que facilitan la comprensión, por ejemplo: en profundidad, ofreciendo muchos ejemplos en los que opera el mismo concepto y proporcionando una sólida base de conocimientos factuales. Así como los elementos que dificultan este desarrollo hacia la comprensión, por ejemplo: la estructura y visión del currículo, la articulación habilidades-contenidos, la integración de las distintas ciencias sociales.

## 2.2 Análisis por Categorías Dimensión B

### B2. IMPLICANCIA DEL ESTUDIANTE

✓ Análisis

**Figura IV.4 Implicancia del Estudiante**



Fuente: Elaboración Propia

Desde la visión de los/las docentes, la capacidad que tienen los alumnos/as de su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una frontera permeable entre lo que sucede dentro del aula y lo que influye desde fuera. Lo que sucede en torno a esta frontera influye determinantemente en su actitud y su forma de trabajar.

Dentro de la sala de clases, hay una dicotomía entre una implicancia funcional del alumno/a donde el docente es actor y director, y una donde hay diferentes formas de trabajar juntos donde son fundamentales las buenas relaciones, la confianza, la autonomía y el sentirse seguros para de los/las estudiantes. En este último caso

siempre desde la visión del docente dado las fuentes y datos con que se trabajó en esta fase.

Al otro lado de esta frontera, desde fuera del aula, para los/las profesores/as/as, ciertas visiones sociales sobre el aprendizaje y la educación, el contexto social, y las motivaciones - actitudes fundamentales de los/las estudiantes son fundamentales para explicar las formas y modos en que los alumnos/as se involucran. En el caso de las visiones sociales sobre el aprendizaje y la educación la mayoría de ellas son negativas hacia la implicancia, salvo cuando se señalaba que *“algunos (alumnos) tienen disposición para el trabajo”* (Entrevista semiestructurada n°3). En el caso del contexto social son todas negativas al contrario de las actitudes - motivaciones. Estas están mucho más compensadas entre su aporte negativo o positivo al involucramiento como se puede ver en el esquema respectivo (Figura IV.4), donde lo negativo, está en la falta de técnicas de estudio, autocontrol y autonomía en estudio. Por el lado positivo, está en las potencialidades y en el espíritu de superación de los propios estudiantes.

### Reformulación Categoría B2. IMPLICANCIA DEL ESTUDIANTE

Hay implicancia en el desarrollo del propio trabajo escolar, apropiación de las formas de aprender y adquisición de conocimiento como expresión del aprendizaje. Desarrolla el uso futuro del conocimiento: lo pone a prueba al escenificarlo en un contexto particular, por ende valida la estrategia con la que ha sido aprendida.

Los/las estudiantes manifiestan los motivos, intenciones y metas que tienen ante las actividades y tareas específicas, sean estas o no en pos del aprendizaje, de los logros o de las expectativas futuras.

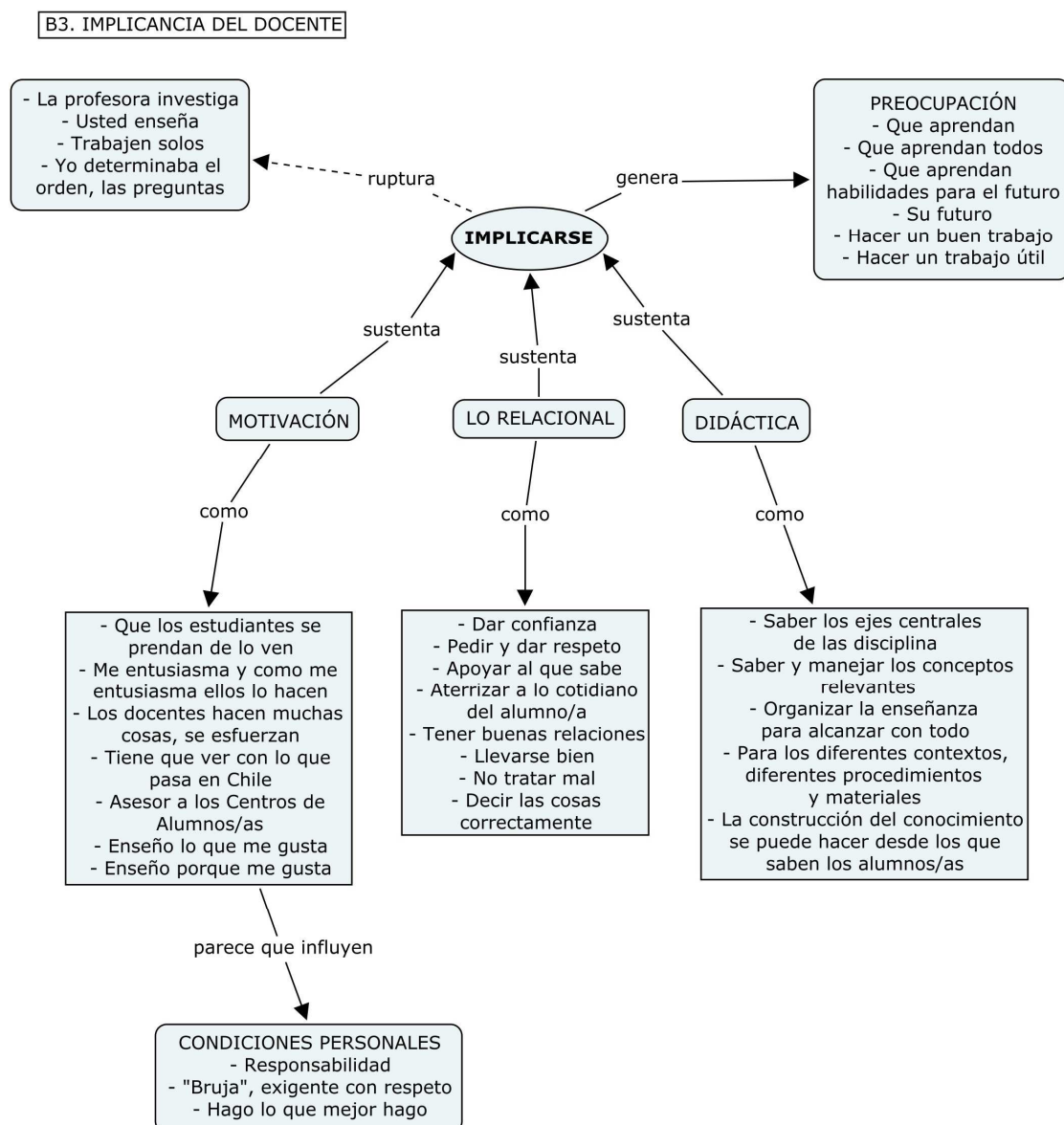
Por su parte los/las docentes ayudan a que los/las estudiantes exploren y hacer visible el pensamiento de los/las estudiantes acerca del problema histórico que están estudiando, explican cómo saben lo que saben acerca del acontecimiento histórico o el tema particular que se está trabajando. El docente toma cuenta concepciones preexistentes y se trabaja con ellas, lo que permite incrementar la implicancia de los/las estudiantes.

Aproximación a una implicancia activa para aprendizajes comprensivos. Iniciativas del alumno/a constituidas por secuencias de acciones, que permiten controlar la situación de la tarea y en mayor medida el aprendizaje. De algún modo son deliberadas y planificadas por el propio estudiante ya sea dentro del espacio y reglas del propio trabajo escolar o por fuera de ellas forzándolas.

### B3. IMPLICANCIA DEL DOCENTE

#### ✓ Análisis

**Figura IV.5 Implicancia del Docente**



Fuente: Elaboración Propia

La constatación de la implicancia de los propios profesores y profesoras se dan en una interesante mezcla de sentirse bien con la interacción que se da con los/las estudiantes, tanto porque se conectan de buena forma las emociones como los saberes. Esto se expresa en querer motivar, en quedar contento/s, en enganchar con los que saben, en poder responder sus preguntas.

Aparentemente hay tres cuestiones que sustentan este involucramiento y son la motivación del docente, los elementos relacionales - emocionales y la didáctica. Las tres cuestiones en un aparente mismo nivel jerárquico de relevancia. También aparece asociado a ellos, particularmente a la motivación, ciertas condiciones personales. Estas relaciones en torno al involucramiento de docente tienen una clara ruptura con la preeminencia absoluta del docente.

### ✓ Reformulación Categorías B3. IMPLICANCIA DEL DOCENTE

En la perspectiva de una enseñanza que facilite la comprensión el docente permite y ayuda en las tareas escolares, mejora las capacidades y aptitudes de los/las alumnos/as, toma en cuenta expectativas, códigos, herramientas que les son propios. También usa el tiempo de la clase moviéndose por el aula y trabajando con los niños/as jóvenes en agrupaciones flexibles, apreciando sus logros y sus necesidades y orientándoles hacia nuevas tareas con los recursos y ayudas apropiadas. Pide productos de calidad, aunque sean muy sencillos y apoya consistentemente su realización, valorar todos los esfuerzos y los logros, evaluando sistemáticamente. Utiliza estrategias de apoyo que contribuyen a que la resolución de la tarea por parte de los/las estudiantes que enfatizan la motivación, las actitudes necesarias, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo y con una buena dosis de afecto y a veces de humor; la Implicancia emocional es muy fuerte. Le ayudan a los/las estudiantes a asumir el control de su propio aprendizaje, por medio de la definición de metas y de la permanente vigilancia de su progreso hacia el logro. Aproximación a la implicancia activa del profesor/a como mediación efectiva para el aprendizaje.

## 2.3 Análisis por Categorías Dimensión D

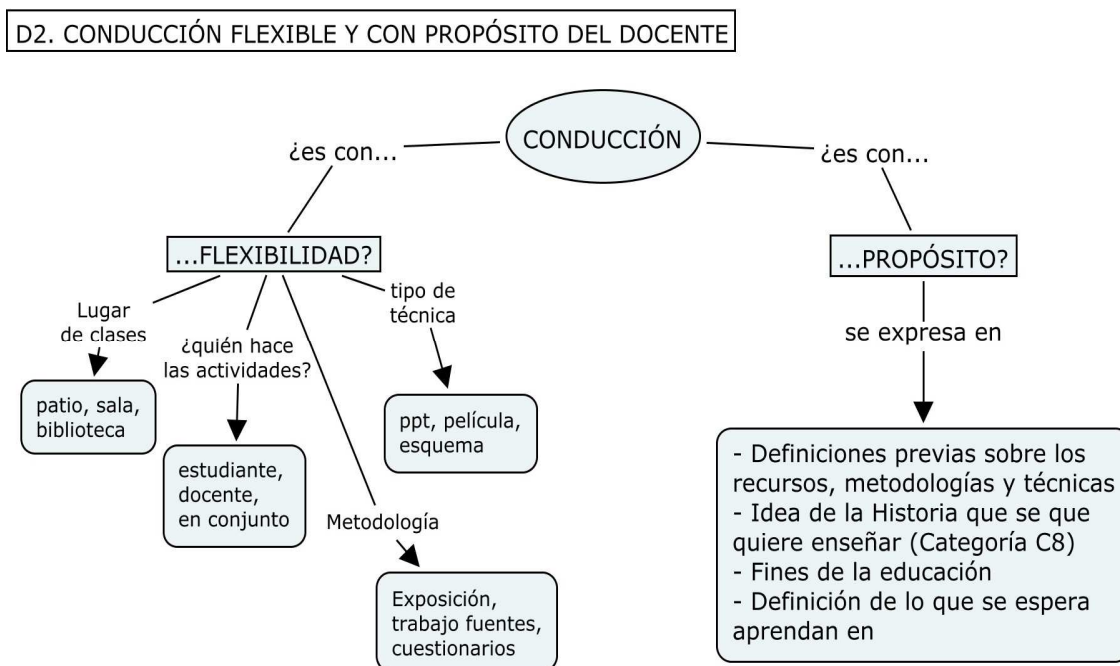
### D2. CONDUCCIÓN FLEXIBLE Y CON PROPÓSITO DEL DOCENTE

#### ✓ Análisis

Se ve flexibilidad, como adaptación a las circunstancias, pero no necesariamente orientado a un propósito pedagógico o de aprendizaje, porque éstos pueden ser orientados por cuestiones normativas o institucionales. Se puede tener propósitos claros - así lo manifiestan - casi todos los/las docentes, pero no necesariamente se cuenta con las herramientas, desarrolla la flexibilidad para alcanzar estos propósitos, hay claras y notorias diferencias entre ellos<sup>46</sup>. En un sentido positivo, es decir, cuando flexibilidad y propósito se encuentran y se desarrollan en una diversidad de situaciones. Por otra parte los propósitos se ven alimentados desde lo que se hace desde lo que se puede hacer. En el conjunto de docentes son más claros y concretos los propósitos, de cierta forma muy semejantes, en la gran mayoría compartidos (por ejemplo en la importancia de estudiar y aprender). Sin embargo, en lo que respecta a la flexibilidad y con los datos que se tienen a la vista en esta fase, uno o dos docentes muestran un grado amplio y variado de flexibilidad para llegar a los propósitos (flexibilizando la estructura curricular, combinando metodologías de enseñanza). En la mayoría de los casos la poca flexibilidad, que no conduce al logro de los propósitos, es explicada por los elementos externos al aula y a la propia práctica. Las siguientes fases de análisis podrían dar más luces sobre estos aspectos.

<sup>46</sup> Esta fue una las principales conclusiones del TIT: Enseñanza para el Aprendizaje. El profesor/a de Historia y Ciencias Sociales como posibilitador del Aprendizaje complejo de los alumno/as. Arenas, A. (2006). Trabajo de Investigación Tutelado, Programa: Doctorado Interuniversitario: Desarrollo Psicológico, Aprendizaje Educación: Perspectivas Contemporáneas. Tutora: Leonor Margalef García. Alcalá de Henares, España. Noviembre, 2006.

**Figura IV.6 Conducción Flexible y con Propósito del Docente**



Fuente: Elaboración Propia

### Reformulación Categoría D2. CONDUCCIÓN FLEXIBLE Y CON PROPÓSITO DEL DOCENTE

El docente se guía por la planificación que ha realizado, en la cual ha considerado lo que es más adecuado al contexto y características de sus alumnos/as, a la vez que discierne y opta por lo más apropiado a cada momento según el desarrollo de las clases, manteniéndose siempre vigilante sobre los contenidos curriculares y las metas de aprendizaje. La planificación y su formalización son revisadas y ajustadas continuamente para sistematizar las experiencias pasadas y fundamentar las futuras. Canaliza pedagógicamente las situaciones emergentes como las preguntas de los/las estudiantes, la expresión de sus motivaciones o sus interrupciones, así como los temas contingentes o las noticias de “última hora”.

Prueba diferentes métodos y técnicas para enseñar los mismos contenidos en años diferentes, ya que identifica sus propósitos educativos con los objetivos curriculares, con las metas institucionales o nacionales y la práctica pedagógica como una mediación progresiva para diferentes grupos de estudiantes.

## 2.4 Análisis por Categorías Dimensión C

Como se planteó al comienzo de este capítulo se dejó para el final de la primera parte del análisis las categorías de la Dimensión C “Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares”, ya que por una parte muy pocos datos pudieron ser clasificados en las nueve dimensiones, de hecho solamente tres son las que se analizan más abajo. Por otra parte, los datos arrojaron párrafos densos donde no era posible asignar con detalles parte o partes de cada uno de ellos a una dimensión particular, sin desmenuzar o deshacer el o los sentidos de cada uno de estos párrafos.

Es por ello, que primero se presentan las tres categorías para las cuales había datos para realizar una análisis de cierta importancia, para luego continuar con algunos de esos párrafos densos prototípicos, para recuperar sus sentidos a través de todas las categorías enunciadas para esta dimensión.

Esto dio paso a una reformulación global de las categorías para esta dimensión, reduciendo su número y profundizando en su caracterización, cuestión que se desarrolla en el punto 2.5 de este capítulo. Paso fundamental para las siguientes fases de análisis ya que esta Dimensión es la que está en el centro del problema educativo que se quiere comprender, por tanto tiene mayor potencia explicativa.

### 2.4.1 Análisis de Categorías

#### C6. CALIDAD DEL PENSAMIENTO DESARROLLADO

**Figura IV.7 Calidad del Pensamiento Desarrollado**



Fuente: Elaboración Propia

Una de las evidencias más relevantes en la calidad del pensamiento desarrollado es la adquisición y uso de los conceptos disciplinarios, el enriquecimiento de las conversaciones, la ampliación del lenguaje, la incorporación de temas y de palabras a las conversaciones cotidianas de los/las estudiantes.

Pero lo más interesante, es la gradiente que se da, la cual va desde operaciones mentales fundamentales a complejas, desde memorizar, reproducir a la conceptualización y el espíritu crítico, como se muestra en la Figura IV.7.

Es por ello que quizás más que calidad del pensamiento, sea más apropiado hablar de tipos de pensamientos que los/las docentes observan como efectivamente desarrollados por los/las estudiantes.

Esto podría demostrar de un modo simple que por un lado, hay tipos de operaciones cognitivas siempre necesarias (reproducir, memorizar, copiar) y por otro, que hay otras - las complejas - que se pueden aprender en el aula.

### Reformulación Categoría C6. CALIDAD DEL PENSAMIENTO DESARROLLADO

La calidad del pensamiento desarrollado está dado por el uso incremental de las operaciones - procesos cognitivos fundamentales y la estimulación de la enseñanza al aprendizaje de operaciones-procesos más complejos. La calidad del pensamiento puede ser vista por la gradiente de estas operaciones-proceso.

Por eso estimula y usa la memoria así como la interpretación. El estudiante selecciona la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previo, construir su propia representación mental del nuevo contenido. Estos procesos llevan a la toma de posición, que en su cualidad formativa debe estar basada en evidencias y argumentos científicos e iluminados por valores y habilidades sociales. Esto permitiría una aproximación progresiva hacia los procesos de pensamiento superiores (de más calidad) como son el pensamiento crítico, la creatividad y el uso de conceptos.

### C7. METODOLOGÍAS DISCIPLINARIAS

No habría que sacar indicaciones conclusivas de este aspecto ya que el foco de atención de los instrumentos de recogida de datos no estaba precisamente en las metodologías disciplinarias y como éstas se ocupaban o no en la enseñanza de las respectivas disciplinas.

Se percibe en el relato de los/las docentes que las metodologías disciplinarias comúnmente usadas por los/las profesores/as de historia y ciencias sociales: extractos de textos de fuentes, líneas de tiempo simples, construcción de mapas. Quizás el uso de líneas de tiempo paralelas sea lo más innovador. No hay referencias a uso de encuestas, iconografía, informes o artículos. Incluso cuando se habla de que los/los niños/as investiguen no se hace expresa relación a como se desarrolla esta.



## C8. CONCEPTOS DISCIPLINARIOS

Aunque tampoco era un aspecto central de atención de los instrumentos de recogida de datos en esta fase, los conceptos disciplinarios están mucho más presentes y tienen un mayor valor que las propias metodologías de la historia, de la geografía y de las otras ciencias sociales en la enseñanza que estos docentes desarrollan.

En gran medida los/las docentes ven aprendizajes cuando hay evidencias del uso y el buen uso de los conceptos. Es por ello que los/las docentes le dan gran valor a la enseñanza y aprendizaje de los conceptos propios, pero al parecer no se apoyan en la construcción metodológica de ellos como estrategias de enseñanza. Visualizan a los conceptos como constructos ya definidos y que no pasan necesariamente por la investigación ni la contrastación de ellos en el aula.

Por otra parte, enseñar ciertos conceptos y lo que se entiende por ellos, supone tener una mirada-enfoque de lo que es la Historia (principalmente), lo que se manifiesta de una u otra forma la práctica pedagógica, y de ello se derivan metodologías y énfasis de trabajo escolar aunque no siempre son coherentes con la respectiva mirada-enfoque.

### Reformulación Categoría C8. CONCEPTOS DISCIPLINARIOS

Énfasis en los conceptos propios y de las formas en que se elabora ese conocimiento conceptual propio de la historia y las ciencias sociales. Es decir los conceptos son la expresión más evidente de un conocimiento disciplinar y las metodologías propias son las formas particulares de llegar a ese saber que se conceptualiza. Enseñar ciertos conceptos, como usar ciertos métodos supone tener una mirada de lo que es la Historia, la Geografía y las otras Ciencias Sociales. Esto se intenciona en la práctica y de ello se derivan metodologías y técnicas de trabajo.

Trabajar con la base conceptual y metodológica exige recrear ambientes y condiciones semejantes a aquellas en que trabajan los expertos/as, así como ver como estos operan y sirven para comprender la realidad natural-social.

Aproximación hacia el aprendizaje comprensivo de las disciplinas.

#### *2.4.2 Análisis de Párrafos Densos*

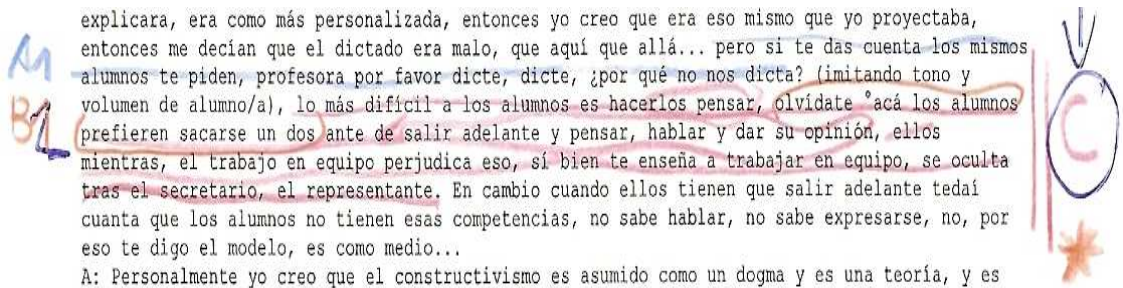
El análisis de los datos con las categorías así como la reformulación de las mismas, se hizo a la luz de las preguntas de investigación y mediante la profundización que permitían las notas tomadas durante la recogida de datos, pero sobre todo, con los resultados producidos por las búsquedas de tipo booleana y de proximidad que permite el Atlas.ti, tanto en su forma manual como a través del software. Este tipo de búsquedas identifica párrafos o segmentos de alta densidad donde es posible ver la posibilidad analítica de varias categorías, incluso de varias categorías de distintas dimensiones. Muchos de estos párrafos de “alta densidad” contienen información valiosa para el análisis desde la Dimensión C: Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares.

Los párrafos que a continuación se muestran y analizan, son una selección de aquellos que se han visto como más relevantes para lo planteado en la Dimensión C y las categorías que la componen, provienen tanto de las entrevistas en profundidad, como de las entrevistas semi estructuradas. De cierta forma, son los que dan pie a una búsqueda de nuevos datos y un análisis más profundo, cuestiones que definieron las subsiguientes fases de recogida y análisis-discusión de los datos.

### Párrafo 1

explicara, era como más personalizada, entonces yo creo que era eso mismo que yo proyectaba, entonces me decían que el dictado era malo, que aquí que allá... pero si te das cuenta los mismos alumnos te piden, profesora por favor dicte, dicte, ¿por qué no nos dicta? (imitando tono y volumen de alumno/a), lo más difícil a los alumnos es hacerlos pensar, olvídate acá los alumnos prefieren sacarse un dos ante de salir adelante y pensar, hablar y dar su opinión, ellos mientras, el trabajo en equipo perjudica eso, sí bien te enseña a trabajar en equipo, se oculta tras el secretario, el representante. En cambio cuando ellos tienen que salir adelante tedai cuanto que los alumnos no tienen esas competencias, no sabe hablar, no sabe expresarse, no, por eso te digo el modelo, es como medio...

A: Personalmente yo creo que el constructivismo es asumido como un dogma y es una teoría, y es



Entrevista en profundidad n°2

En este primer párrafo las categorías que confluyen son A1 “pero si te das cuenta los mismos alumnos te piden, profesora por favor dicte, dicte, ¿por qué no nos dicta?” o “trabajar en equipo”; B2 “olvídate acá los alumnos prefieren sacarse un dos<sup>47</sup> ante de salir adelante y pensar” o “el trabajo en equipo perjudica eso, sí bien te enseña a trabajar en equipo, se oculta tras el secretario, el representante” y la Dimensión C “lo más difícil a los alumnos es hacerlos pensar, olvídate acá los alumnos prefieren sacarse un dos ante de salir adelante y pensar, hablar y dar su opinión, ellos mientras, el trabajo en equipo perjudica eso, sí bien te enseña a trabajar en equipo, se oculta tras el secretario, el representante”.

Este es un párrafo denso porque tiene muchas implicancias que pueden ser analizadas con las diferentes categorías de la Dimensión C.

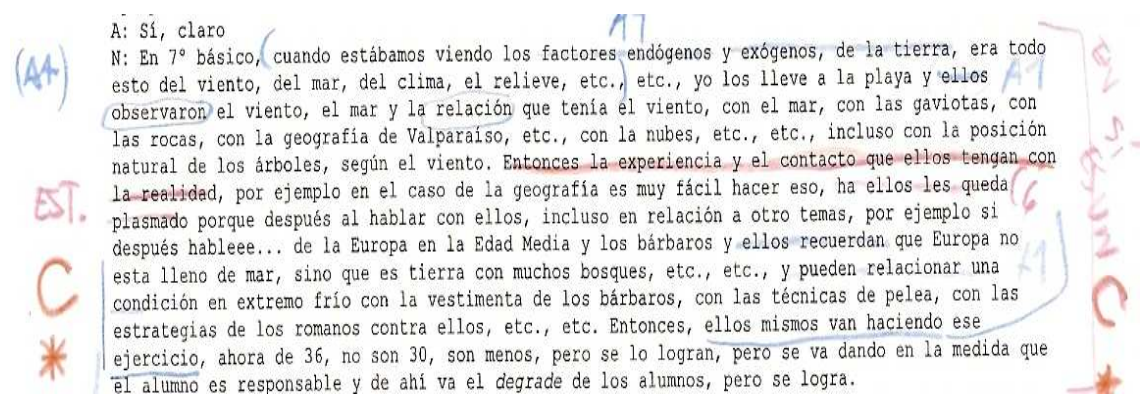
Aunque el texto está construido en la negación, de igual modo se puede ver la estrategia: “hacerlos pensar”, es la estrategia que no se puede implementar, llevar adelante. Así como las actividades que implicaría ello: salir adelante, hablar, dar opinión; así como las metodologías más apropiadas para ello: el “trabajo en equipo”, como opuesto a la tradicional: “dictar”. Hay una transformación de una estrategia que

47 En el Sistema Educacional Chileno las calificaciones son de 1 a 7, donde el mínimo para aprobar es 4. Aunque reglamentariamente se pueden colocar notas entre el 1 y el 1.9, el mínimo cultural es 2.

podría posibilitar la comprensión hacia una metodología que tiende a la reproducción.

Esto último choca contra la propia petición de los/las estudiantes y contra las fallas de trabajar en equipo, que por cierto requiere de un manejo y ejercitación progresiva. Se podría generalizar diciendo que la implicancia de los/las docentes pasa muchas veces por la implicancia de los/las estudiantes (Dimensión B) y que cuando esta es compleja o reactiva, el camino del docente se hace muy difícil si éste no invierte con otro tipo de recursos para transformar el rol de los/las estudiantes a medida que transforma el suyo (Dimensión D). De cierta forma la mejor estrategia posible se trasmuta, y se explica por el contexto interno del aula, al uso de una metodología tradicional de baja incidencia en el aprendizaje comprensivo.

## Párrafo 2



Entrevista en profundidad n°4

En el contexto de una profesora que cuenta como realiza sus clases con los jóvenes de 7° básico, podemos ver la confluencia de a lo menos dos categorías, la A1 En lo que Trabajan los Alumnos/as: “yo los llevé a la playa y ellos observaron el viento, el mar y la relación que tenía el viento, con el mar, con las gaviotas, con las rocas, con la geografía de Valparaíso”, “y pueden relacionar una condición en extremo frío con la vestimenta de los bárbaros, con las técnicas de pelea, con las estrategias de los romanos contra ellos, etc., etc. Entonces, ellos mismos van haciendo ese ejercicio”; y con la A4 Contenidos Curriculares del Trabajo Escolar: “cuando estábamos viendo los factores endógenos y exógenos, de la tierra, era todo esto del viento, del mar, del clima, el relieve, etc., etc.” (Entrevista en profundidad n°4). Aunque lo más notable es que aparece la estrategia: “Entonces la experiencia y el contacto que ellos tengan con la realidad” (Entrevista en profundidad n°4) para buscar relaciones profundas ya sea entre los elementos del medio natural, o entre estos y la determinada cultura en ciertos períodos históricos.

Al igual que en el párrafo anterior deshacerlo podría significar la pérdida de la comprensión del sentido global de él. Con todo se le podría desmenuzar, por ejemplo diciendo que se les plantea a los/las estudiantes observar (C1 Riesgo, C2 Ambigüedad, C7 Metodologías Disciplinarias) y hacer relaciones complejas (C6 Calidad del Pensamiento) que implican la conceptualización (C8 Conceptos Disciplinarios) para extrapolar a otros contenidos de otra disciplina - lo aprendido en geografía sirve para aprender en Historia - (C5 Descubrimiento). Además de estar implícitas otras categorías de otras dimensiones como son las maneras en que se implica la docente y como implica a los/las estudiantes en el desarrollo de las clases (B2 y B3) o la forma de ver y trabajar los contenidos curriculares (A4) y de ello el rol que asumen estudiantes y la docente (Dimensión D).

Haber desmenuzado el párrafo en estas partes no hubiera dado cuenta del sentido que porta, lo que lleva a dos cuestiones importantes: reformular las categorías de la dimensión C y recuperar su sentido. Este se refiere fundamentalmente a una verbalización de una Estrategia: poner a los/las estudiantes en contacto con la realidad, permitir la experiencia, para enseñar ciertos contenidos asociados a una disciplina, en este caso a la Geografía. Esta definición por una estrategia no parece ser arbitraria, el “*entonces*” aparece en el medio del texto luego de tres consideraciones: el nivel escolar de los/las estudiantes, los contenidos curriculares, la actividad y los objetivos que se plantean realizar con los/las estudiantes. Además esta estrategia no solo está definida por lo que se quiere hacer-proponer a los/las estudiantes en la experiencia con la realidad geográfica, sino que también la búsqueda de relaciones profundas: “*ellos observaron el viento, el mar y la relación que tenía el viento, con el mar, con las gaviotas, con las rocas, con la geografía de Valparaíso*” y luego “*pueden relacionar una condición en extremo frío con la vestimenta de los bárbaros, con las técnicas de pelea, con las estrategias de los romanos contra ellos*”. De esta forma la estrategia no solo está definida por un cómo hacer, sino en un para qué, ambos de orden general y orientativo que enmarca la actividad, las tareas y los procedimientos didácticos específicos. Esa es su orientación.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, había preguntas que tenían directa relación con las estrategias, por lo tanto permite diferenciar entre ellas, las actividades, las tareas, los recursos. Es por ello que estos párrafos quedaron para ser analizados dentro de la Dimensión C.

### Párrafo 3

**E: ¿Cuáles son las estrategias más utilizadas por usted para enseñar?**

D: Al menos lo que más funciona es la repetición, ya que por cansancio el alumno aprende, al menos los conceptos básicos. Otra es el mapa conceptual, que le da al alumno un panorama general. Además de hacerlo se ve en la obligación de estudiar para dar pruebas.

**E: En relación a la pregunta anterior, ¿Por qué son relevantes?**

D: La repetición, ya que ayuda a recordar conceptos. Mapa Conceptual, ayuda a que revisen los cuadernos y la materia. He intentado con Power Point, pero con Tics solo los usan para chatear en el computador.

**E: ¿Podría describir como se desarrolla algunas de sus clases?**

D: Introducción, se interroga a los alumnos de la clase anterior, se introduce al tema, ya sea por la exposición o la una pregunta.

Desarrollo, el concepto es analizado

Recapitulación de los temas. Se vuelve a hacer un control formativo de los alumnos."

Encuesta Semiestructurada n° 3

Ante la pregunta explícita y directa sobre las estrategias usadas por el docente la respuesta es contundente como precisa: *"la repetición"* y no solo porque funciona sino porque reconoce su valor como transversal a su accionar y en el de los alumnos/a, sobre todo por sus resultados: *"ya que por el cansancio el alumnos aprende"* (Categoría C3 Autodirección, B2 Implicancia del Estudiante), *"al menos los conceptos básicos"*; aquellos conceptos tan importantes para los/las docentes (Categoría C8). En el caso de Mapa Conceptual es más difícil de precisar cómo una herramienta se convierte en estrategia, aunque es previsible que su uso continuo y con un sentido dado *"le da al alumno un panorama general"* (A2 Productos del Trabajo Escolar) reforzado por el imperativo evaluativo *"ve en la obligación de estudiar para dar pruebas"* (Categoría A3 Procedimientos e instrumentos de Evaluación del Trabajo Escolar) desarrolle aprendizajes más que memorísticos.

Esto se refuerza cuando se les pregunta por qué estas estrategias son relevantes: porque la repetición asegura el *"recuerdo"* (C6 Calidad del Pensamiento Desarrollado, C1 Ambigüedad, C2 Riesgo) y el uso del Mapa Conceptual incentiva *"a que revisión de los cuadernos y materias"* (C1 En lo que Trabajan los/las estudiantes). Por lo tanto hay una concordancia interna en la propia estrategia. Por otra parte, la desvalorización de las TIC como estrategia proviene de la mala experiencia con dos tipos de recursos asociados a ello, el power point e internet, al parecer bajo una perspectiva bien funcionalista de las TIC (C1 Ambigüedad, C2 Riesgo). Determinando

así el modo en que se espera que los alumnos/as lo usen (A1 En lo que Trabajan los Alumnos/as) y su rol en ello (Dimensión D).

#### Párrafo 4

**E: ¿Cuáles son las estrategias más utilizadas por usted para enseñar?**

*D: Mis exposiciones parten siempre de una pregunta problematiza en un contexto, las fuentes, el interés por los temas por parte de los alumnos por medio de representaciones y exposiciones.*

**E: En relación a la pregunta anterior, ¿Por qué son relevantes?**

*D: Ya que parte de un problema, permite diferentes entradas al tema y no solo uno.*

**E: ¿Podría describir como se desarrolla algunas de sus clases?**

*D: Pregunta problema, Lluvia de ideas, Explicación (por medio de trnasparencias - power point, etc.), Conclusiones, Guías de trabajo.*

Encuesta Semiestructurada nº 4

En un proceso inverso este docente enuncia sus estrategia de trabajo a partir de ciertos recursos: “*las fuentes*” (C7 Metodologías Disciplinarias), ciertas metodologías: “*exposiciones*”, “*representaciones*” y sitúa las “*preguntas problematizadoras*” (C5 Descubrimiento) dentro de sus accionar, más propiamente tal dentro de sus “*exposiciones*” (B3 Implicancia del Docente).

Sin embargo, al responder la segunda pregunta sitúa la estrategia en torno a un “*problema*” para tener “*múltiples entradas*” (C1 Ambigüedad, C2 Riesgo), lo que supone una apertura a discusión de contenidos porque se ven como temas, donde los/las estudiantes participan a través de “*lluvias de ideas*” (C1 Ambigüedad, C2 Riesgo). Al pedírsele que describa una clase lo que señala es un procedimiento o secuencia didáctica “*Pregunta problema, Lluvia de ideas, Explicación, Conclusiones, Guías de trabajo*” (A1 En lo que Trabajan los Alumnos/as, B1 ¿Cómo Trabajan los Alumnos/as?). Si bien es el docente el que controla la totalidad del proceso éste no solo tiene apertura a los temas sino qué grados de participación más activa de los/las estudiantes en las lluvias de ideas, en las exposiciones y representaciones que recogen sus intereses así como en la instancia de trabajo al desarrollar las guías (C3 Autodirección), de las cuales no podemos hacer ninguna inferencia ya que no están a la vista.

No deja de llamar la atención de que no aparezca ninguna mención directa e indirecta a la evaluación en general o a las calificaciones en particular (A3 Procedimientos e Instrumentos de Evaluación del Trabajo Escolar).

## 2.5 Reformulación General de Categorías de la Dimensión C

La Dimensión C, Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares, pretenden analizar a partir de ciertos criterios (las categorías) sí lo que hacen los/las estudiantes y los/las docentes posibilitan aprendizajes comprensivos, especialmente cómo son y qué hacen al desarrollar las Estrategias, Actividades y Tareas escolares.

Se ha re-formulando las categorías de esta dimensión considerando los planteamiento de Doyle (1977), el número de categorías que permitan un análisis más manejable y comprensible. Si Consideramos que Doyle plantea que existen tres tipos de tareas escolares: de memoria, de rutina y de comprensión. Y que estas últimas se caracteriza por tener una alta ambigüedad o un alto riesgo (que son dos de las dimensiones planteadas en la Dimensión C), ambos criterios deberían ser apreciaciones de una misma categoría.

Por otra parte 9 categorías abren mucho el análisis, pudiéndose ganar en detalle y perdiendo la visión más global desde la cual se puede profundizar y detallar si es necesario. Por lo tanto se realiza una reagrupación de las mismas en torno a aquellas que son parte de un mismo criterio y autor, y se reformula su definición a partir de lo analizado en esta énfasis de análisis. Quedando la configuración de:

- ⇒ la Categoría C1. Tareas de Comprensión que integra la clasificación y los criterios de Doyle (1977).
- ⇒ La Categoría C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento que describe las actividades de los/las estudiantes según Pérez Gómez (1990), que son características de las tareas y actividades escolares que posibilitan la comprensión.
- ⇒ La Categoría C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado se formulan en términos de las operaciones cognitivas involucradas en procesos comprensivos planteadas Elliot (1983) y Doyle (1977).
- ⇒ La Categoría C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias recoge los planteado por distintos autores en torno a un aprendizaje comprensivo de la Historia y las Ciencias Sociales Escolares.

⇒ La Categoría C5. Estrategias, Actividades, Tareas. Define, a partir marco teórico referencial presentado en esta tesis, a las “Tareas Académica” (Doyle, 1979) como estrategia, actividad o tarea.

La formulación concreta es la que se señala a continuación:

<p><b>C1. Tareas de Comprensión</b></p> <p><b>Ambigüedad</b> Lo pautado o definido que estén los pasos y procedimientos que tenga que desarrollar el estudiante en las actividades así como los tipos de decisiones que debe tomar para terminarlás satisfactoriamente.</p> <p><b>Riesgo</b> Se entiende como la posibilidad, alta o bajo, que el alumno/a tenga o no, a priori, de realizar adecuadamente la actividad o tarea requerida. En dos planos en su forma como en su contenido.</p>
<p><b>C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento</b></p> <p><b>Autodirección</b> Implica la actividad autónoma del alumno/a en proceso de aprendizaje, es decir, por qué hace lo que hace y lo que logre por sí mismo. Por ejemplo, a través de la definición de metas y de la permanente evaluación de su progreso hacia el logro o metas.</p> <p><b>Investigación</b> Se dan, se posibilitan el análisis, la síntesis, la elaboración y la contrastación como elementos de la investigación.</p> <p><b>Descubrimiento</b> El descubrimiento, se refiere a la cualidad de la experiencia intelectual del alumno/a, tanto en lo impersonal (el objeto de estudio existe independiente de su pensamiento), como personal (la realidad solo puede ser incorporada cuando el alumno/a usa sus propias estructuras de pensamiento en la resolución de la tarea encomendada).</p>
<p><b>C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado</b></p> <p><b>Calidad del pensamiento desarrollado</b> La calidad del pensamiento desarrollado está dado por el uso incremental de las operaciones-procesos cognitivos fundamentales y la estimulación de la enseñanza al aprendizaje de operaciones-procesos más complejos (análisis, síntesis, elaboración, contrastación). La calidad del pensamiento puede ser vista por la gradiente de estas operaciones-proceso. Por eso estimula y usa la memoria así como la interpretación. El estudiante selecciona la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previo, construir su propia representación mental del nuevo contenido. Estos procesos llevan a la toma de posición, que en su cualidad formativa debe estar basada en evidencias y argumentos científicos e iluminados por valores y habilidades sociales. Esto permitiría una aproximación progresiva hacia los procesos de pensamiento superior (de más calidad) como son el pensamiento crítico, la creatividad y el uso de conceptos.</p>



#### C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias

##### **Metodologías disciplinarias**

Las metodologías son la forma de construir el conocimiento de cada disciplina y como tales las hay propias, además suponen ciertas habilidades específicas. Puestas en el ámbito escolar requiere de ciertas estrategias que presuponen simular, recrear, experimentar situaciones de trabajo de los expertos con sus propias metodologías de acción. Es por ello que los/las profesores/as enseñan los contenidos disciplinarios propios de sus asignaturas o cursos, sino que además, enseñan los modos específicos en que se construye el conocimiento científico en el ámbito de la historia y las ciencias sociales. Aproximación hacia el aprendizaje comprensivo de las disciplinas.

##### **Conceptos disciplinarios**

Énfasis en los conceptos propios y en las formas que se elabora ese conocimiento conceptual propio de la Historia y las Ciencias Sociales. Es decir los conceptos son la expresión más evidente de un conocimiento disciplinar y las metodologías propias son las formas particulares de llegar a ese saber que se conceptualiza. Enseñar ciertos conceptos como usar ciertos métodos supone tener una mirada de lo que es la Historia, la Geografía y las otras Ciencias Sociales. Esto se intenciona en la práctica y de ello se derivan metodologías y técnicas de trabajo. Trabajar con la base conceptual y metodológica exige recrear ambientes y condiciones semejantes a la de los expertos/as, así como ver como estos operan y sirven para comprender la realidad social. Aproximación hacia el aprendizaje comprensivo de las disciplinas.

##### **Evidencias disciplinarias**

Usar y elaborar evidencias propias, tanto de orden cualitativo como cuantitativo, por ejemplo representar formas de ejecución real en un determinado ámbito de las ciencias sociales relacionados con los contextos de aplicación. Permite una toma de posición basada en evidencias y argumentos. Aproximación hacia el aprendizaje comprensivo de las disciplinas.

La reformulación realizadas a las categorías, especialmente las referentes a las de la Dimensión C, serán claves en las siguientes fases de análisis.

### 3. Fase 2 de Análisis

En esta segunda Fase de Análisis, se trabaja con los datos recogidos en un segundo momento y que corresponden a las prácticas pedagógicas de tres distintos docentes. Para cada uno de estos tres grupos de datos el análisis se realiza en tres partes. La primera, en torno a los párrafos densos que revelan: las principales características de la enseñanza de estos docentes y cómo están didácticamente consideradas las estrategias, actividades y/o tareas. Para analizar estos párrafos densos se construyó una ficha que integra las cuatro categorías reformuladas de la Dimensión C (tareas de comprensión; autodirección, investigación, descubrimiento; calidad del pensamiento desarrollado; metodologías y conceptos, evidencias disciplinarias), a lo que se agregó una quinta: C5. Estrategias, Actividades, Tareas, para caracterizan y definir a cuál de ellas se hacía referencia en el respectivo párrafo<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> La reformulación de las categorías de la Dimensión C así como su nueva categoría C5 están descritas en las páginas 153 a 155 de este mismo capítulo. La formulación original de las categorías de análisis se encuentran descritas en el Capítulo III, página 102 en adelante.

La segunda parte del análisis, es la triangulación de lo que emergió de estos párrafos densos con los otros datos disponibles para cada docente, teniendo como presente lo que emergió de la primera fase de análisis así como lo surgió de los otros dos casos estudiados en esta fase. Por último, se presenta un modelo gráfico de síntesis, en que los hallazgos en torno a las categorías de la Dimensión C se estructuran entre sí y se expresan las relaciones con las otras tres dimensiones de análisis, que actúan como marco y contexto explicativo, siguiendo los ejemplos de Miles y Huberman (1994). De esta forma se va consolidando una discusión desde y por las dimensiones-categorías, desde la teórica (educativa), incorporando progresivamente lo que emerge de los datos y de los casos (la realidad educativa).

### 3.1 Análisis Profesora 1

#### 3.1.1 Párrafos Densos

A continuación se presentan para el análisis tres párrafos densos. Dos de ellos sobre los medios que usa la docente para enseñar dos contenidos curriculares y el otro para evaluar parte de lo enseñado<sup>49</sup>.

#### Párrafo 1 La Lluvia de Ideas sobre la Caída del Imperio Romano de Occidente

*“De ahí que, a las 09:52 de la mañana, otra vez la Profesora comience a explicar la caída del Imperio Romano, a través de una ‘lluvia de ideas’. Según lo que alcanzo a percibir, esta clase tiene por objetivo servir de ‘refuerzo’ y de un ‘ordenar’ los contenidos, en vistas a la prueba que realizarán las alumnas, a cerca de estas materias, en las próximas horas (12:05-13:45) de Historia: en palabras de la Profesora: “la que no estudió, algo aprenderá, y podrá responder algo en la prueba”. Sin embargo, aún en esta instancia, a la Profesora le siguen preocupando el tema de los hábitos: las alumnas, para participar de la ‘lluvia de ideas’, deben levantar la mano, y escuchar a sus compañeras. Según la metodología que aprecié, la Profesora realiza constantes aproximaciones al presente, con la intención explícita de que las alumnas comprendan que las herencias del mundo antiguo perviven aún hoy, y que en el fondo, “para eso sirve estudiar Historia”. Ello es evidente en las preguntas que guían su metodología: les pide ejemplos y conceptos, que sirvan para explicar el pasado y también el presente. (...) Sin embargo, cabe destacar un detalle: hasta la alumna que (sigue) jugando “Quien merece ser Millonario” (en su celular) participa en la ‘lluvia de ideas’: diciendo lo primero que se le viene a la cabeza, apelando, quizás, lo que existe en su memoria de largo plazo. ¿Ello puede llamarse aprendizaje significativo? ¿O sólo es catalogable como memoria reactiva a lo que la Profesora va preguntando? No importando nuestra preguntas, el asunto fáctico es que esta alumna, como otras tantas, participa de la metodología de la Profesora. Ya son las 10:08 de la mañana, y recién se dispone a abordar los principales conceptos romanos, referidos principalmente a las*

<sup>49</sup> Como ejemplo de los instrumentos y los datos de esta fase y con esta docente, en el Anexo 5, páginas 313 a 320, se presenta la transcripción íntegra del Registro Ampliado Profesora 1.

*Instituciones. Es apreciable que no le alcanza el tiempo, y no realiza un cierre adecuado, en términos de síntesis, de la clase de Historia.”*

Registro Observación de Clases, 1 Profesora 1.

**Figura IV.8 Ficha Análisis de la Dimensión C.  
Caída del Imperio Romano de Occidente**

C1. Tareas de Comprensión			
Ambigüedad		Riesgo	
Baja. Es planteado de una forma cerrada y un único modo de participar.		Baja, desde un punto de vista cognitivo. Aunque actitudinalmente el riesgo de no participar o no aprender de esta forma es alto. Lo que sucede por la ausencia de un desafío intrínseco en lo planteado por la docente.	
C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección		Investigación	Descubrimiento
--		--	Podría darse al significar la herencia de la cultura romana, a través de su presencia hoy.
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
--	Se podría decir que lo planteado es para lograr una síntesis, pero por lo observado la síntesis la hace la docente.	--	En un pequeño grado se da cuando las alumnas ven la presencia de lo romano. El eje de esa contrastación, en algún grado son los conceptos.
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías		Conceptos	Evidencias
Las metodologías usadas son generales, no disciplinarias.		Se busca el aprendizaje de conceptos y aplicación. Aunque esta presente el concepto de herencia cultural no es central.	--
C5. Estrategias, Actividades, Tareas			
Estrategias	Actividades		Tareas
	En sentido didáctico es una actividad para aclarar ciertos contenidos y reforzar algunos conceptos. Se usa dos metodologías intercaladas: lluvia de ideas, preguntas-respuestas.		--

Fuente: Elaboración Propia

#### **Párrafo 2 Pruebas Atrasadas sobre la Cultura Grecolatina.**

*“... se requería realizar una síntesis final de lo que fue la caída del Imperio Romano de Occidente, para, de ahí, pasar a la Edad Media, la siguiente unidad de los Planes y Programas. Sin embargo, luego del saludo inicial, se le acercan algunas alumnas a conversarle acerca de la prueba parcial que no realizaron la semana pasada. La Profesora mira entonces a la observadora, y toma una decisión: el tomar las pruebas atrasadas, para poder dejar ‘saneada’ la situación (...) Así que, en una escueta explicación a las 5 ó 6 alumnas que se encontraban debiéndole la prueba, la Profesora comenzó a re-ubicar en la sala de clases a las alumnas ‘deudoras’, y procedió a repetir su rutina del ‘dictar’ las preguntas a las filas A y B (son 20 preguntas aproximadamente, las cuales son cortas y precisas. Algunos ejemplos son: ¿nombre tres causas por las cuales cayó el imperio romano? (refiriéndose a las 10 multicausas por las cuales cayó el Imperio Romano según el planes y programas del Ministerio de Educación) o ¿nombre tres tribus germanas que llegan a invadir el imperio? Es por eso las alumnas tenían desarrollado la reproducción de los contenidos y no el análisis del mismo). Dirigiéndose a la observadora luego, le dice “te das cuenta tú, de las cosas que tienes que manejar (...) tú*

venías con algo planificado y situaciones como ésta te cambian completamente los esquemas de lo que traías preparado” (...) “Aprovecha la oportunidad para darme algunos consejos, tales como: siempre hacer pruebas con filas A y B, siempre dejar constancia en el libro de clases sobre cuanta cosa una haga en el aula, siempre anotar en el libro a las alumnas que faltan a las evaluaciones, para poder tomarles la prueba en el momento en que vuelvan a clases (como es costumbre del establecimiento); siempre dejarles claro los objetivos de las evaluaciones a las alumnas; y más importante: teniendo tantos cursos, como es el caso de la Profesora en cuestión, es altamente recomendable que se hagan varias pruebas, con filas A y B todas ellas (preguntas de desarrollo), para cada uno de los cursos, de tal manera de evitar los casos de copia entre los cursos de un mismo nivel”.

Mientras la Profesora me comentaba todo esto, había pasado a lo menos media hora. Ya a la altura de las 13:00, las alumnas, directamente, dejan de ‘hacer silencio’: comienzan a adoptar las ‘posturas’ de copia, como les llama la Profesora. Se ‘echan’ en sus asientos hacia atrás, con la prueba a la altura de sus ojos, de tal manera de que la compañera de atrás pueda copiar, al ‘echarse’ en su asiento hacia delante; el típico recurso del papel (alias ‘torpedo’) aflora con prontitud; y el más viejo de todos los recursos: la transmisión del conocimiento de forma oral, discreta y en volúmenes mínimamente auditivos (el ‘soplarse’). Ante estas claras faltas de disciplina escolar, la Profesora no se hace problemas.”

Registro Observación de Clases 3, Profesora 1.

**Figura IV.9 Ficha Análisis de la Dimensión C.  
Pruebas Atrasadas sobre la Cultura Grecolatina**

C1. Tareas de Comprensión			
Ambigüedad	Riesgo		
Baja, porque el procedimiento es común y conocido. Aunque se presenten dificultades al copiar las preguntas, esto tiene que ver más con la implementación por parte de la profesora y no con el camino cognitivo que se les plantee a las alumnas.	Baja, desde el plano de la forma, ya que les es habitual. Desde el contenido, es más bien incierto, depende de lo aprendido y del tipo de preguntas. Y como éstas son de índole reproductiva, son de muy bajo riesgo inherente.		
C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección	Investigación	Descubrimiento	
Las alumnas son las que señalan que deben ser evaluadas, que está pendiente su situación.	--	--	
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
Las preguntas son al azar dentro de una lista que tiene predeterminada la profesora y que realiza alternativamente en los distintos cursos en que da clases. No se observan criterios de que sean equiparables en dificultad y extensión a lo menos con la evaluación rendida por sus compañeras de curso.			
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías		Conceptos	Evidencias
Se usa la metodología tradicional de las evaluaciones realizadas por los docentes de historia y ciencias sociales: la prueba escrita de desarrollo.		--	--

C5. Estrategias, Actividades, Tareas		
Estrategias	Actividades	Tareas
--	--	Realizar la evaluación a las alumnas que la tienen pendiente. Surge como una necesidad del momento, no planificada por la docente y solo cumple por cuestiones administrativas. Las alumnas la reclaman para hacer y su tarea es realizarla lo mejor posible.

Fuente: Elaboración Propia

### Párrafo 3 Trabajo Grupal: Continuidad y Cambio en la Europa Medieval

*“Las reiteradas preguntas de las estudiantes acerca de sus notas en la prueba de hace dos semanas, la Profesora responde que la idea de la clase de hoy es que hagan una actividad síntesis, para “reforzar los conocimientos” del Primer Semestre, mientras ella coloca las notas al libro de clases. Habiendo dicho esto, procede a saludar rauda, dirigirse al dicho libro, y abrirlo en la sección de Historia. Además, saca de entre sus cosas un libro de texto de Historia, lo hojea, y por fin lo abre en un sector de actividades con mapas. Mira a la observadora y le explica: “es que esta actividad me ha resultado tan bien con otros cursos (...) a las alumnas las motiva y les ayuda a comprender mejor... esto es lo que haremos mientras paso las notas al libro. (...). Recién, a las 13:28 de la tarde, la Profesora terminó de dictar las preguntas y se dirigió al resto del curso, con los ‘Planes y Programas’ del MINEDUC, a realizar una pequeña síntesis de las materias tratadas. Colocó un título en la pizarra, “Multicausalidad de la Caída del Imperio Romano”, y exigió silencio. Sólo algunas respondieron a su llamado. Comenzó, entonces, de dejar de anotar las 10 causas por las cuales, según el Ministerio, cayó el suso dicho imperio (en la pizarra), y procedió a dictarlas. El problema ocurrió cuando la Profesora vió su reloj, se dio cuenta de que eran las 13:40 y no terminaba de dictar, así que aceleró en su cometido, dejando a muchas niñas atrás, o a medio camino de la anotación en sus respectivos cuadernos. Viendo que no terminaba en buena forma la clase, procedió a pensar en dar una tarea para la casa, de carácter investigativo, pero no alcanzó a dictar su cometido. En ves, decidió solicitar que las niñas trajeran un Atlas Histórico, para una actividad a realizar la próxima clase, de la Editorial Viven Viven. Todo esto ocurría mientras la Profesora tomaba pruebas atrasadas. Las niñas que la rendían copiaban a destajo, ante la nula supervisión de la Profesora, ocupada en hacer clases. De hecho, y más allá de la figura de la observadora, las niñas proseguían en su cometido de buscar las respuestas en sus cuadernos, pero la mayoría de estas niñas no tenían un cuaderno completo. (...) Ante el término de la hora, y el comienzo de su hora de almuerzo, la Profesora recibe rápidamente las pruebas, cierra el libro de clases, y sale de la sala; otra vez, sin un término o final de una clase de Historia.”*

*Decide anotar en la pizarra una pregunta, y luego explica el procedimiento al curso. Lo que está en la pizarra dice: “Compara el Mapa de Europa actual (Atlas Escolar) con el Mapa XVII y XVIII (Atlas Histórico), de acuerdo a los siguientes criterios: cambios en el territorio que actualmente ocupan Francia, España, Inglaterra, Alemania, Italia. Semejanzas o Continuidades.(...)”*

*“En este punto, la Profesora abre un libro de texto de Primer Año Medio Santillana (de los viejos azules, elaborado por Nancy Duchens y Sergio Sepúlveda), encuentra un mapa acerca de la Caída del Imperio Romano de Occidente, y decide realizar una actividad. Le comenta a la observadora que esta actividad, similar, la había realizado en el 3º A y en el 3º B, logrando buenos resultados. Esperaba que pasara lo mismo con este curso. Nótese, abrió el libro y pensó, in situ, la actividad, las preguntas, etc. (...). Prof: “Si ustedes miran acá... ustedes van a trabajar con este ... con este mapa en el Atlas Escolar... y miren... en el Atlas Histórico deben...”. Aa2: “Anota po”. Prof: “Deben trabajar el 17 y el 18 aquí aparecen en números romanos, por eso les digo cuáles son. Escuchen, escuchen... comparen el mapa de Europa actual con el mapa 17 y el mapa 18, de acuerdo a los siguientes criterios: cambios en el territorio de Francia actual. Para lo cual deberán ver, no cierto, dónde está Francia hoy, y ver a qué corresponde en los mapas de acá (con el mapa del Atlas Histórico en la mano). Lo mismo con España, Alemania, Italia e Inglaterra. Y luego, comparen en términos de tiempo, qué sucedió en estas regiones. Deben trabajar hoy día, en esta hora que es cortita, y la próxima también, para yo...” Aa6: “Pero Señor...”. Prof: “¿Ah?”. Aa6: “El viernes tenemos tres horas”. Lo que está en la pizarra dice: “Compara el Mapa de Europa actual (Atlas Escolar) con el Mapa XVII y XVIII (Atlas Histórico), de acuerdo a los siguientes criterios: cambios en el territorio que actualmente ocupan Francia, España, Inglaterra, Alemania, Italia. Semejanzas o Continuidades (Si bien esta explicación es amplia en concreto anota en la pizarra instrucciones como estas: con el mapa de los reinos germánicos, busque 10 países que existan en la actualidad). El tema de los puntos: la Profesora acostumbra motivar a sus alumnas a realizar las actividades en grupo o individuales, reforzando con la entrega de puntos. Al final del semestre, saca los totales, porcentajes de actividades realizadas por las alumnas, y saca una nota más, parcial, la cual, en palabras de la misma Docente, “les ayuda a subir el promedio. (La actividad nunca se solucionó en plenario, ni fue retomada a la otra clase, sólo para dejar la constancia de que trabajaron, colocando puntos por cuaderno revisado, no por contenido de las respuestas)”.*

Registro Observación de Clases 5, Profesora 1.

**Figura IV.10 Ficha Análisis de la Dimensión C.  
Trabajo Grupal: Continuidad y Cambio en la Europa Medieval**

<b>C1. Tareas de Comprensión</b>	
<b>Ambigüedad</b>	<b>Riesgo</b>
Se plantean los propósitos de la actividad, los materiales y la forma de trabajar sin procedimiento o una guía paso a paso, por lo tanto la ambigüedad es media.	Como es una actividad grupal a la que las alumnas están acostumbradas, el riesgo es relativamente bajo. Aunque el riesgo se hace particular para cada una de ellas y para cada grupo. Por las preguntas y los apoyos que da la docente se ve que el riesgo es medio.

C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección		Investigación	Descubrimiento
Las instrucciones son: compare los mapas y conteste las preguntas, al no señalarse como exactamente se hace, hay un grado presumible de autodirección personal y grupal. Lo que supone, como se vio, preguntar las dudas, corroborar lo que se esta haciendo.		--	--
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
Discernir las continuidades y cambios a partir de mapas históricos supone grados altos de análisis. Sin embargo lo que vemos en realidad es que se pide comparar.	--	Sí bien se plantea elaborar unas respuestas grupales no quiere decir que estas supongan un pensamiento muy elaborado.	--
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías	Conceptos		Evidencias
Uso de mapas históricos para comparar.	Los propias del tema Imperio Romano de Occidente, caída, Continuidad y Cambio. Aunque no se discuten y se reelabora. Se dan por sentados que son éstos y que son así.		--
C5. Estrategias, Actividades, Tareas			
Estrategias	Actividades	Tareas	
--	Es una actividad grupal que implica un guión de trabajo, ciertos recursos y un producto para hacer y entregar. La actividad tiene un refuerzo motivacional de “puntos” para una nota extra.	Son: el formar el grupo, copiar las causas de la caída, las indicaciones del trabajo, saber que partes de los atlas utilizar, responder las preguntas.	

Fuente: Elaboración Propia

### 3.1.2 Triangulación

El estudio de la herencia cultural del mundo clásico a través de una lluvia de ideas muestra que la docente piensa que la enseñanza de historia sirve para ver que el pasado está presente hoy, de cierta forma vivo y actual. Aquí se realiza una integración entre su concepción de historia y la utilidad de su aprendizaje con los contenidos escolares. Sin embargo, la historia que se enseña es la de un relato que ya esta pre-configurado y el proceso didáctico es la determinación de cómo se puede aprender mejor, o más concretamente, de cómo se puede asegurar algún tipo de aprendizaje de este relato y la significancia vendría por la valoración por parte de las estudiantes de eso pocos aprendizajes a través de un mecanismo que no se explica ni que se intenciona en la enseñanza. Mecanismo que puede parecerle natural a la docente porque ella ha llegado a valorar así la historia y su enseñanza, pero que no evidencia describir ni fomentar en su enseñanza. Sí tomamos en cuenta lo planteado por Fullan (1992) y Gardner (2004), hay mayor poder explicativo en el modo por el

cual realmente enseña esta profesora, que en lo que se desea o piensa, puesto que como veremos, lo que piensa y reflexiona está sobrepuesto a una práctica que no encausa ni desarrolla sus deseos.

Eufemísticamente podríamos hablar de la “didáctica de la escopeta”. Hay que disparar lo más posible para que algo pueda darle al blanco, es decir hay que usar unos medios masivos e intensivos para que algo se aprenda, para que algo quede, para que algo se refleje en la evaluación; que se registre en la calificación, que se haga visible a través de la calificación. Se podría señalar que la estrategia es: la forma de enseñar apunta a asegurar, de alguna forma, algún tipo básico de aprendizaje de los contenidos curriculares “esperando”, que sea un aporte para que las estudiantes valoren el pasado como parte del presente, en un sentido último pero también con un sentido práctico, como es la posibilidad de cumplir algunas tareas administrativas “fundamentales”. Haciendo una abstracción general, cuando las estudiantes tienen más protagonismo -trabajo grupal - es cuando la docente menos se involucra en el proceso, de hecho lo diseña para hacer trabajos administrativo, para estar lo menos presente posible.

Los momentos de evaluación, ya sean tradicionales, como unas pruebas escritas o más abiertas como un trabajo grupal, muestra a las alumnas y a la profesora como muy protagonistas de esos procesos. Es cuando hay más interacciones verbales entre la profesora y las jóvenes, y entre ellas mismas: reclamos, peticiones de ayuda, preguntas por resultados, explicación de procedimientos, confusión, nuevas explicaciones, peticiones solapas y de ayudas para hacer bien las evaluaciones. La ambigüedad y riesgo de las evaluaciones, de las síntesis generales, de trabajo en grupo no viene por el tipo de preguntas, del desafío intrínseco sino de la incertidumbre si lo lograré en el caso de las alumnas y del si lograrán en el caso de la docente. Son protagonistas de los procedimientos de evaluación, pero no de una evaluación de o para el aprendizaje, porque el resultado de la evaluación (calificaciones) pareciera que gobierna el proceso de enseñanza-aprendizaje, en definitiva son protagonistas de lograr las mejores calificaciones posibles. Quizás valga la pena pensar que la Ambigüedad y Riesgo (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992) como dimensiones analíticas tienen un carácter positivo cuando propician el aprendizaje y que por otra parte, hay otras ambigüedades y riesgos en las tareas de aprendizaje, y que son de carácter negativo. Es decir, cuando éstas ya en su diseño o



en su forma de implementación contienen elementos que harán muy difícil el logro mismo de la tarea o actividad y por ende el aprendizaje.

En cambio los procedimientos de evaluación son mucho más elaborados que los de enseñanza, aunque como está dicho, termina gobernando la didáctica. O sea los procedimientos evaluativos se superponen a los guiones didácticos, sin integración, donde prima la medición de resultados y no la evidencia de aprendizajes. Así la evaluación tienen sus propias reglas-criterios (filas A y B; dar las evaluaciones pendiente a penas se vuelva a clases, puntos para las evaluaciones finales ganados en los trabajos en grupo, dictar o copiar preguntas de pizarra). Además hay una conceptualización propia: “*pose de copia*”, “*sanear situaciones*”, “*soplarse*”, “*alumnas deudoras*” de evaluación, como señala Doyle (1979) es un aula “tradicional” donde el Aprendizaje está mediado y negociado por el intercambio entre ciertas acciones de los/las alumnos/as, por determinadas calificaciones que dan los profesores/as a esas acciones.

La actividad más elaborada - el trabajo grupal - es la que tiene menos acompañamiento a pesar del protagonismo. El trabajo está diseñado para que las alumnas puedan trabajar mientras ella resuelve cuestiones administrativas. Sin embargo, tiene que invertir bastante tiempo en plantear y replantear la actividad y como desarrollarla, así como después empezar a controlar su desarrollo. Como es baja la motivación intrínseca de las alumnas y no hay un acompañamiento, ni una guía, el trabajo en grupo no dura mucho tiempo, el posible trabajo autónomo. La profesora tampoco usa ni la reprimenda, ni la coerción, aunque si el premio por trabajo realizado, hay puntos de por medio. Aquí hay una primacía de lo administrativo sobre lo pedagógico, el diseño didáctico no está al servicio, de manera central ni prioritario, del aprendizaje sino de las cuestiones administrativas: “*La Profesora procede a sentarse y pasar las notas al libro de clases. De ahí en adelante, las alumnas pueden que hagan o no la actividad. Lo importante es ‘dejar saneada’ la situación anterior para que la Practicante que llevará no tenga problemas luego, durante el resto del semestre.*” (Registro Ampliado, Profesora 1). Otras determinantes de lo didáctico son la disposición, cantidad y normas de uso de los materiales y recursos del establecimiento, por ejemplo los atlas que están en la biblioteca y su número. Aun sabiendo esto, no se toma en cuenta y se pierde tiempo, se cortan los procedimientos y se diluye la poca motivación que tiene las alumnas.

Cuando la docente presenta la actividad a las alumnas sobre los mapas, para trabajar el tema de la continuidad-cambio, dice lo que hay que hacer y cómo hacerlos sin mencionar por qué, ni cuál es su sentido. No se observa la propuesta de un desafío, no hay un aterrizaje más concreto como en la lluvia de ideas, para que las jóvenes tengan conexiones con el presente o visualicen la importancia de aprenderlo. No hay una construcción de un puente entre las semejanzas - diferencias y las continuidades - cambios. No los hay al plantear la actividad, al explicarla ni en el acompañamiento. De hecho hay una confusión conceptual, lo que se anota en la pizarra, termina con la indicación de que se deben ver las *“Semejanzas o Continuidades”*. La actividad en sí misma, nominalmente hablando, puede ser interesante y realizada de modo grupal puede desarrollar relevantes aprendizajes ya que no contiene una pauta o guía de desarrollo, pero sin una orientación clara desde el principio y sin un acompañamiento facilitador constante y para todos parece no ser posible. No se dan los rasgos decisivos señalados por Garrison y Anderson (2005) en cuanto a la interacción entre profesor, estudiantes y contenidos, puesto que los materiales de Aprendizaje no juegan un rol central de mediación (Berge y Collins, 1995), más bien parecen obstaculizar el proceso y no facilitan el Aprendizaje (Salinas, 2003). No es que la profesora no acompañe, *“Aa15: “Seño, ¿este es el mapa que hay que analizar?”. Prof: (mirándola con sorpresa) “Sí, ese es el mapa”. Aa15: “Es que este es el de los Reinos Germánicos, que es lo que estamos viendo ahora...”. Prof: “Exactamente”. Aa15: “Entonces, ¿estoy bien?” Prof: “Claro que sí, muy bien, muy bien”. Pero esto está subordinado a ““Ves tú, la cantidad de cosas que hay que supervisar...” (con voz cansada y gesticulando con su brazo hacia la sala)” y a que “la Profesora procede a sentarse y pasar las notas al libro de clases” (Registro Ampliado, Profesora 1).*

Tampoco se ve que se realice una conducción flexible y con propósito. Por ejemplo, al adecuar la cantidad de preguntas para las alumnas que dan la prueba atrasada en relación al tiempo que tendrán disponible: son la misma cantidad de preguntas, pero en un menor tiempo. Además no sigue un patrón de dificultad semejante, sino que es al azar y elegidas entre las realizadas a distintos cursos con anterioridad. El criterio fundamental es reducir las posibilidades de copia. En esta conducción sin flexibilidad, se ve en lo dicho anteriormente la imposibilidad de manejar dos grupos grandes del curso haciendo dos cosas distintas: la atención y dedicación a un solo tema y procedimiento, pasar lista, poner notas o tomar pruebas atrasadas, hacer una síntesis o pasar la materia; la conjunción y desarrollo en paralelo de dos de estas acciones genera toda una complicación en la docente, es la imposibilidad de

desplegar una mediación que alcance a todos mejorando sus capacidades para aprender (Pérez Gómez, 2004). También podría ser evidencia de esto que el uso de conceptos disciplinarios, como la multicausalidad o la continuidad-cambio de los procesos históricos, no se articulan bien con la actividad para desarrollar este concepto-tema-contenido, ya que sirve para ver diferencias y semejanzas, pero no para elaborar las continuidades y cambios que se manifiestan en esas diferencias y semejanzas, haciendo una lectura superficial del currículo (Maldonado y Otero, 2007) y desarrollando una didáctica insuficiente (Instituto de Historia - PUCV, 2007b). Se desaprovecha una metodología de trabajo, el grupal con mapas históricos y geográficos, que las alumnas ya tienen más o menos incorporado. Prima entonces poner las notas en el libro de clases, para luego plantear una actividad que ha resultado en otros escenarios y que se hace además en grupo para acumular puntos para una futura nota parcial. Aunque la decisión de que sea en grupo, pasa también por el número de recursos disponibles (atlas escolar y atlas históricos) y se apoya en que a las propias alumnas les gusta esta forma de trabajar *“Claro que sí.... además que a ellas les gusta la actividad en grupo, porque por lo general resulta ser lo que les salva el promedio”* (Registro Ampliado, Profesora 1). Es un gusto para las alumnas, una motivación externa y utilitaria, por cierto clave para seguir en el sistema escolar o alcanzar alguna forma de reconocimiento social. Impera lo práctico y como esta dicho el intercambio acción-calificación.

Esto no impide que la profesora reflexione sobre el real aprendizaje de las alumnas: *“... además que a ellas les gusta las actividades en grupo, porque por lo general resulta ser la nota que les salva el promedio... ¿y dónde quedan los aprendizajes significativos?”* (Registro Ampliado Profesora 1), pero que opera más como una constatación que como un motor de cambio. Hay de toda manera una conciencia de que eso pasa por las formas en que se enseña: *“al menos a nosotras, porque ustedes traen ideas nuevas de la Universidad, lo que nos ayuda al final, a renovar nuestras propuestas educativas...”* (Registro Ampliado Profesora 1), lo cual ella misma no contrapone a su propia práctica. Es una reflexión inicial (Van Manen, 1977) sin desarrollo de la misma (Shulman, 1993) y sin desencadenar cambios en la práctica de enseñar (Perrenoud, 2004).

Puede ser porque entiende la libertad curricular como la libertad para elegir el contenido a enseñar, sobre todo la profundidad con que se enseña donde el criterio para ello es el tipo de curso y su realidad específica. Si no es muy bueno el curso no

se profundiza: *“nos atenemos al programa oficial, no cierto, planificamos en detalle, haciendo elecciones del contenido... nosotras tenemos libertad... porque de acuerdo a la realidad curso, a la realidad curso, vemos los contenidos en profundidad o no, pero lógicamente que partimos de lo que nos plantea el Ministerio”* (Entrevista en Profundidad, Profesora 1). Por lo tanto, no se entiende la libertad curricular como la búsqueda de las mejores alternativas pedagógica-didácticas para enseñar en profundidad los contenidos y lograr los objetivos lo mejor posible independiente del tipo de curso y contexto. Sobre todo si se ve que las orientaciones ministeriales *“Tratan de abarcar demasiado.. si digo cómo los entiendo, los entiendo en términos disímiles, son ideales, no son la realidad... por eso tenemos que pensar en nuestra realidad aula, que es diferente... puedes soñar, pero eso está muy alto...”* (Entrevista en Profundidad, Profesora 1) y choca con una realidad que tienden a justificar una práctica pedagógica en el estado y forma actual en la que se realiza.

Además se visualiza un currículo muy extenso y con las diferencias que existe entre los contenidos disciplinarios y los objetivos transversales: *“si hablamos de objetivos transversales<sup>50</sup>, excelente, excelente... es lo que siempre nosotros hemos entregado, ahora está planificado como objetivos... a través de los contenidos ver los valores, así que eso está muy bien”* (Entrevista en Profundidad, Profesora 1), lo cual presenta una síntesis innovadora, ya que por lo general, se suele ver la formación trasversal como una cuestión separada de los disciplinario, atribuible a otras asignaturas, a la religión o a la familia. Quizás por ello se ponga tanto énfasis en seguir ciertas rutinas de saludo, orden, comportamiento; en insistir en que las jóvenes no pelen o preocuparse por los problemas que tienen. Aunque se visualiza esa integración, lo visto en lo procedimientos didácticos no muestra un aprovechamiento de los temas o de las actividades para enseñar o plantear esos temas transversales. También esta presente la visión de que siempre se ha tratado de formar valórica y actitudinalmente.

La propia docente reflexiona sobre su práctica e implícitamente ella la cuestiona en su dimensión evaluativa, *“pero parto por mí porque se que puedo mejorar... y ahí me agarro a palos la cabeza, en cuanto a qué otras cosas se pueden hacer... digamos para mejorar nuestra práctica profesional con esta realidad que tenemos... es una reflexión constante que uno hace, creo que todos lo hacemos, o sea, hice una prueba*

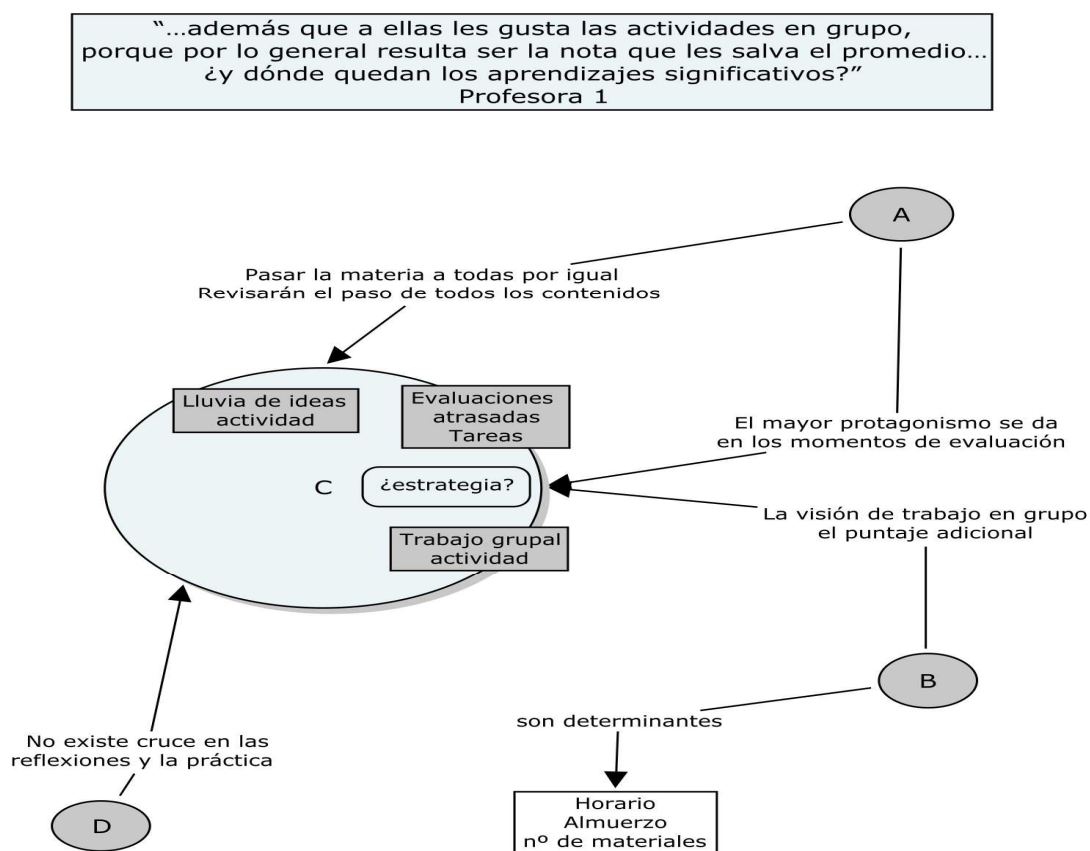
---

<sup>50</sup> En el currículo nacional chileno existen los Objetivos Fundamentales (OF) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Los OF son propios de cada asignatura, curso y nivel, en cambio los OFT son un grupo de objetivos que están presentes en todas las asignatura, curso y niveles. Estos están formulados a partir de 4 ejes (Desarrollo del Pensamiento, Crecimiento y Autoafirmación Personal, Persona y Entorno, y Formación Ética) ) cobrando una especificidad según el contenido curricular, asignatura y nivel al que se asocian.

para salir con una nota o realmente pensé en el aprendizaje de la alumna... o lo hice mal... o lo otro cómo estuvo la preparación previa, ¿lo entregaste todo?, ¿qué faltó? ¿qué quedó?, ¿y si tú cumpliste con todo, entonces qué faltó?, por decirte... ahí es donde juega un papel la reflexión, porque tú te agarras de lo que hiciste bien para 'subir'..." (Entrevista en Profundidad Profesora 1). Es dable explicarse que como no se puede desarrollar aprendizajes significativos con sus alumnas, entonces se hace lo posible para que aprendan cuestiones básicas sin llegar a regalar las calificaciones, lo que en términos didácticos significa que hay algunas cosas que algunas de sus alumnas pueden hacer y que otras no, y por ende lo que ella puede realizar como docente, siendo las bajas expectativas sobre el logro de habilidades cognitivas superiores de sus estudiantes, y ésta una de las características de la enseñanza tradicional de la historia y las ciencias sociales, tal como ha sido reseñado en el Figura II.6 Orientaciones y Sentidos de Práctica Innovadora y Tradicionales (página 104, Capítulo II).

### 3.1.3 Síntesis

**Figura IV.11 Modelo Síntesis Profesora 1**



Fuente: Elaboración Propia

No se puede señalar que haya una estrategia definida o un grupo de actividades que oriente y apoye el Aprendizaje de las estudiantes (Blythe, 1999; Monereo, 2001). De

modo explícito lo que se ve es una serie de actividades y tareas desestructuradas, casi espontáneas (Zabala, 2001). Solo las rutinas de evaluación parecen tener una lógica y un camino bien definido, aunque su propósito no es el Aprendizaje Comprensivo (Darling-Hammond, 2001a).

## 3.2 Análisis Profesora 2

### 3.2.1 Párrafos Densos

En este análisis se indagan dos medios que utiliza la docente para enseñar ciertos contenidos, y uno en que se expresa más claramente la rutina con que se desarrolla esta práctica pedagógica y su impacto posible en el aprendizaje de los estudiantes<sup>51</sup>.

#### Párrafo 1 Cuadro Resumen de las Etapas de la Independencia de Chile

*“Profesora: Ahora vamos a ver las etapas del proceso en Chile, hay diferentes etapas, el cuadro lo voy a escribir en la pizarra, por lo tanto... para hacer el cuadro coloquen el cuaderno de ésta manera (de lado), tiene varias etapas, Patria Vieja, Reconquista y Patria Nueva, fíjense como vamos tirando las líneas, porque no todas van a salir iguales, dentro de la patria Vieja hay varios gobiernos, pero yo les voy a dibujarlo ahí y ustedes traten de hacerlo más o menos ordenado, para poder ir explicando, y dejen un espacio una o dos líneas para colocar un concepto que no entiendan, o la explicación si es que se les va a olvidar (...) Profesora: ya! para que vayan ordenándose y lo vayan copiando de apoco, la primera parte corresponde a todos los hechos, acontecimientos y gobiernos de la Patria Vieja, entonces, las etapas aquí van a ser breves, cuando estén armando el cuadro, la parte donde van a copiar más a hacer ésta (indica en la pizarra el cuadro que lleva los acontecimientos), por lo tanto cuando distribuyan en la hoja la información, obviamente aquí es la más angosta, aquí igual, y ésta tienen que dejar más porque acá también (indica los conceptos anotados) tiene que ir una explicación, a cada uno de éstos va una explicación, “Libertad de Comercio” entonces ¿por qué Libertad de Comercio?, hay que acabar con el Monopolio, ¿qué es el Monopolio? Entonces esas cosas que vieron anteriormente hay que recordarlas. Alumno: nooo!!!. Profesora: sí, cuando vimos economía colonial vimos lo que era el Monopolio Comercial, ahora solamente lo vamos a recordar. Entonces aquí ustedes van dejando un espacio, ahora si no quieren dejar espacio, se les olvida, la explicación la van a tener que colocar al final, ustedes háganlo de la manera que les quede mejor, más ordenado, y ustedes puedan estudiar, la idea es que puedan entender lo que escribieron... Alumno: (silba). Profesora: No se puede silbar, es una sala de clases (La profesora escribe en la pizarra). Alumnos: (mayoría escribe, y preguntan algunas palabras que no entienden de la pizarra). Profesora: esa es una raya, esta pintada, no lo puse yo, es algo que algunos alumnos hicieron en la pizarra.. ¡Ya!, copian eso, cuando terminen de copiar yo explico, después borro y continuamos con el proceso (...) ¡Ya! Lo que estamos viendo es el proceso de Independencia. La Independencia, dijimos, se produce por muchas causas, o*

<sup>51</sup> Como ejemplo de los instrumentos y los datos de esta fase y con esta docente, en el Anexo 6, páginas 321 a 323, se presenta la transcripción íntegra del Registro Observación de Clases 1.

*muchos antecedentes o algunos factores que van a incidir en que nosotros nos independicemos de España, que nos descubrieron, nos conquistaron, nos explotaron, nos robaron, y obviamente hay un momento en que la gente ya no quiere más una opresión, por lo tanto, se reunieron varios factores que van a determinar que nos vamos a independizar de la Madre Patria.*

*En el caso de Chile, eh... Vamos a distinguir tres etapas, incluso, no sólo en el caso de Chile, también otros países... La Patria Vieja, La Reconquista y La Patria Nueva, ahora éstas son las etapas, es lo mismo que está en el libro, pero esto está más resumido, y está, según yo, más claro y debería quedarles mejor grabado para aquellos que van a dar la PSU<sup>52</sup> en cuarto medio, esto lo preguntan en cuarto medio. (...) Profesora: ¡Ya! Entonces la primera etapa corresponde a la Patria Vieja, y es aquí donde yo empiezo a dictar información. La Patria Vieja se inicia ¿cuándo? Alumno: el 18 de septiembre de 1810. Profesora: Bien señor... el 18 de septiembre de 1810. ¿Con qué hecho? Varios Alumnos: Con la Primera Junta de Gobierno... Profesora: ¡Con la primera Junta de Gobierno!... ¡bien!*

*Entonces, ¿a qué me refiero cuando yo voy completando? si alguna persona que está en el curso no se acuerda que la Patria Vieja se inicia el 18 de septiembre de 1810 al convocarse la Primera Junta de Gobierno tiene que colocar esa información en el cuadro, sí alguien se lo sabe de memoria porque esto lo vieron en básica, no lo coloque. ¡Ahora! ¿Cuándo termina la Patria Vieja? Alguien reacuerda? Porque ésta es materia que vieron en básica.*

*Termina el 1 y 2 de octubre con la batalla de Rancagua, o también llamado el Desastre de Rancagua, en la ciudad de Rancagua, los patriotas y los realistas se juntan en el centro de la plaza y se produce prácticamente un aniquilamiento de las tropas patriotas, los que no murieron, producto de la balacera que tenían, murieron quemados porque los españoles cortaron el agua, rodearon a los patriotas y empezaron a quemar los diferentes sectores. O'Higgins con algunos soldados, específicamente, según lo que... si alguien ha visto el vino con 120 salta las barreras y se refugia en la Iglesia de la Merced y desde la Iglesia de la Merced salen al combate y salen huyendo, se refugian en la hacienda de Paula Jaraquemada, quien, digamos, los esconde durante un periodo y después éste pequeño grupo de soldados, se traslada a Mendoza por la Cordillera, y ahí termina prácticamente la Patria Vieja. En el desastre o la Batalla de Rancagua. Profesora: Libertad de comercio. ¿Alguien sabe lo que significa? Alumno: Profesora: Maquinarias, herramientas, planos, mapas. Todo eso, todo aquellos bienes, todo lo que me permita aumentar la capacidad del trabajo, crear alguna empresa textil, todas esas máquinas textiles no van a pagar impuesto. Alumno: Son gratis. Profesora: no. Por ejemplo los impuestos que se agregan, el valor agregado, por ejemplo en una cajetilla de cigarro, no sé cuanto vale, yo no fumo. Alumno: quinientos. Profesora: a ver ¡ya!... mil pesos. Alumnos: hay de quinientos, la de 10... Profesora: por favor... por favor...por favor... Suponiendo que valga mil pesos, en términos general, esa cajetilla de cigarros el costo*

---

<sup>52</sup> La PSU es la Prueba de Selección Universitaria, prueba única y nacional para el ingreso a las universidades chilenas, ya sean públicas o privadas, aunque en algunas de estas últimas solo es requisito darla. Dada la segmentación social de la educación chilena y la idealización del ser profesional, es que la PSU se ha convertido en el barómetro de la "calidad" de la educación chilena.

que tiene debe ser de unos doscientos pesos y todo el resto que pagan los que fuman, los que se llena de nicotina... alumnos: (tosen). Profesora: ...los que tienen los dientes amarillo, y tienen la boca como cenicero, ¡ya! Esas personas, pagan ochocientos pesos de impuestos! Ahora, hay bienes que tienen más impuestos, porque obviamente no son de primera necesidad, no necesitan tomar whisky todos los días, pero sí, necesitan tomar leche. Ahora en ese caso no eran bienes de consumo inmediato, es decir... obviamente eran bienes productivos, bienes económicos, todos los bienes que me permitan producir, ¿para qué? Para incentivar la economía. ¡Ya! Y la última medida fue la Convocatoria a un Congreso...”

Registro Ampliado de Clases, Profesora 2.

**Figura IV.12 Ficha Análisis de la Dimensión C.**  
**Cuadro Resumen de las Etapas de la Independencia de Chile**

C1. Tareas de Comprensión			
Ambigüedad		Riesgo	
Media. Ya que si bien el producto a desarrollar esta claro, el copiar el cuadro síntesis; este tiene algunas alternativas de llenado que quedan al criterio del alumno/a. De la forma que lo expresa la docente, estas alternativas requieren de una aproximación más compleja: que tipo de concepto es el correcto, cuándo es un ejemplo, cuándo es un significado, cuándo tengo que pedir una aclaración.		En su formulación básica el copiado-llenado el cuadro tiene un bajo riesgo, solo requiere de atención y manejo del tiempo para no quedar atrasado/a. Pero si la alternativa de completar según los criterios expuestos es realizada por los alumnos/as entonces es media. Ahora si consideramos que no tienen ni las herramientas ni las ayudas para desempeñarse de buena manera en ello, entonces es alta pero mirada negativamente.	
C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección		Investigación	Descubrimiento
La propia alternativa de decidir en qué parte puedo intervenir el cuadro, el buscar relaciones con los visto anteriormente dan cierto grado de autodirección al estudiante.		--	--
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
--	El propio cuadro es una síntesis, el tema es como los alumnos/as participan de ello. Hay bajo nivel, porque el cuadro lo plantea ella y los estudiantes lo copian y en un mínimo porcentaje lo completan.	De cierta forma hay elaboración porque hay alternativas. Podría incluso haber reelaboración si hay una conexión que no estaba enunciada o vista	--
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías	Conceptos		Evidencias
--	Uso extensivo e intensivo por parte de la docente de los conceptos propios de la temática. Pero no son abordados ni discutidos, ni trabajados con los estudiantes.		--
C5. Estrategias, Actividades, Tareas			
Estrategias	Actividades		Tareas
	Si los alumnos/as solamente completan el cuadro y lo estudian así, tan cual, para la evaluación será una simple tarea. Sí preguntan por aclaraciones, no solo por cosas formales; sí usan las alternativas de señalar ejemplos, conceptos o las definiciones de estos entonces podrá ser una actividad.		

Fuente: Elaboración Propia



## Párrafo 2 Explicación Verbal de los Factores de la Independencia de Chile

*“La última clase estuvimos viendo los antecedentes de la Independencia. Vimos el proceso de la Independencia, anotamos los antecedentes internos y los antecedentes externos, vimos la Ilustración y la Independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y la crisis de la Monarquía Española y la llegada de Carlos IV al poder. Eso corresponde a los antecedentes externos, es decir todas aquellas causas que están fuera del continente Latinoamericano y que de una u otra forma van a influir en el proceso de independencia.*

*Hemos dicho, el proceso de independencia, tal como lo dice la palabra, es un proceso, a largo plazo, nadie realiza un cambio inmediato, nadie va a ser un súper alumno de un día o de una semana para otro, o nadie queda repitiendo porque el último día dio una prueba o un certamen y le fue mal, digamos los hechos obviamente son producto de una serie de conducta anteriores o una serie de acontecimientos anteriores, y para llevar a cabo el movimiento de Ilustración se unieron muchas cosas, aspectos políticos, aspectos económicos, aspectos sociales, y dentro de América Latina también, y ahí nombramos nosotros ejemplos para nosotros es la Independencia de Haití, que es hecha por los esclavos, el primer proceso que empieza, la sublevación de Tupac Amaru. Yo les dije quién había sido, qué importancia tiene, además es hijo, heredero de los Incas, por lo tanto está impregnado de lo propiamente aborigen, por lo tanto es un movimiento netamente popular, que se expande rápidamente por el Perú. Está la desigualdad entre criollos y españoles, los criollos son los hijos de españoles nacidos en América, los mestizos son los hijos de indias con españoles, la base del pueblo chileno esta constituida principalmente por mestizos, nosotros somos producto del mestizaje, ahora! En el último factor nosotros nos referimos a la conciencia criolla, tratamos de explicar que la conciencia es asumir el rol o el papel que tengo yo y sentirme identificado por mi causa y no por la causa de los demás, es decir, si la.. los criollos querían luchar por su independencia para tener un gobierno, primero tenían que querer la tierra en que vivían, sentirse parte de ella, y no sentirse parte de la península, de España, no eran españoles, y ellos igual venían sintiéndose españoles, cuando ellos toman conciencia de que no son españoles, que no están atados a la península, recién, entre comillas dicen: “seremos chilenos, seremos peruanos”, qué se yo, y los tipos comienzan a luchar por una causa, mientras yo no tomo conciencia de algo, si yo no tomo conciencia de que soy estudiante es imposible que actúe como estudiante, y lo que implica someterme ciertas reglas, vestirme de cierta forma, llegar al colegio. Hay una estructura de una sala que ha sido siempre igual, hay un profesor y todos se sientan mirando hacia delante, porque se supone que es una sala de clases y nadie esta dado vuelta, porque cuando van a un restaurant se sientan en grupo y conversan, sería ridículo si fueran aun restaurant y se sentaran como en una sala de clases. Entonces, cuando yo adquiero conciencia de algo, asumo una conducta, y ese rol lo asumo en plenitud, por eso ustedes pueden ver, que no solo los estudiantes, hay muchas personas que no tienen conciencia de algunas cosas, entonces cuando les corresponde asumir sus roles no lo hacen bien. Los jóvenes, las niñas cuando son muy jóvenes y son mamá, no tienen conciencia de lo que significa ser mamá y la guagua la exhiben, es como una cosa que la muestran por todos lados, antes que un bebé, pero no saben realmente lo que significa ser mamá y luchar, cuidar, proteger, etc. Esas son causas*

*internas que dentro de nuestro país, y dentro de nuestro continente, la causa directa en 1808 Napoleón invade España. Las autoridades españolas obviamente iban a perder credibilidad, porque nosotros somos parte de la Corona y no tenemos por qué obedecer a la autoridad española. Ahora, asume el hermano de Napoleón Bonaparte, pero obviamente los españoles van a formar gobiernos paralelos, van a formar una guerrilla porque nunca se van a someter tan fácilmente. El Consejo de Regencia es el que nos llama a nosotros a obedecer a España, y nosotros simplemente les decimos que no...”*

Registro Ampliado de Clases, Profesora 2.

**Figura IV.13 Ficha Análisis de la Dimensión C.  
Explicación Verbal de los Factores de la Independencia de Chile**

C1. Tareas de Comprensión			
Ambigüedad		Riesgo	
Baja, porque esta claro lo que tienen que hacer los estudiantes. Recibir la información, escribirla, prestar atención.		Baja. El buen termino esta dado por la motivación o paciencia para no aburrirse de los estudiantes. Su posibilidad de salirse de lo esperado tiene que ver con la forma y no con el sentido. Ambos los gobierna la docente. Si se salen de ello se usa como coerción la evaluación y sus resultados.	
C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección		Investigación	Descubrimiento
--		--	--
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
--	--	--	--
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías		Conceptos	Evidencias
Uso, por parte de la docente, de uno de las metodologías más antiguas de la ciencia histórica: el relato histórico, en este caso verbalizado de forma oral, lineal y cerrado.		Hay abundancia de conceptos históricos. Se enuncian, se relatan, se encadenan cronológicamente. Algunos se explica y/o definen en un diálogo de la docente con ella misma.	---
C5. Estrategias, Actividades, Tareas			
Estrategias		Actividades	Tareas
--		--	Los alumnos escuchan, anotan, están en silencio.

Fuente: Elaboración Propia

### Párrafo 3 La Rutina una Clase

*“La profesora les ordena que saquen el cuaderno y comienza a explicar el contenido: “El proceso de Independencia” título que escribe en la pizarra. Les explica y luego les dice que escriban en el cuaderno. Les comienza a dictar. Ella en todo momento se desplaza por la sala. Algunos alumnos conversan en voz baja, otros lo hacen en voz un poco más alta y la mayoría escribe en silencio. De repente, de la nada un alumno en medio de la clase grita, a lo que la profesora lo mira fijamente. Así transcurre toda la clase, hasta llegar al final.*

Suena el timbre, que indica recreo, todos se paran y salen de la sala, no hay un cierre formal, a medida que los alumnos van saliendo de la sala se despiden de ellos. (...) La clase siguiente se inicia realmente a las 12:44, la profesora escribe el título en la pizarra "El proceso de Independencia". Realiza algunas preguntas, de la clase anterior, hay un alumno que contesta casi todas las preguntas. Luego pone en contexto lo que dijo el alumno, explica y luego señala que escriban y comienza a dictar. A las 12:50 llega entra una alumna, se desplaza hacia su banco, guarda sus útiles en la mochila, se para y le dice a la profesora que tienen permiso para retirarse porque esta enferma. Continúa la clase con la misma secuencia, termina de dictar, hace preguntas, explica, relaciona el contenido con la vida personal, y luego dicta nuevamente. Al finalizar la clase cierra el tema y les señala a los alumnos que la próxima clase hará un cuadro resumen. Así termina la clase y al igual que en el curso anterior, no se despiden formalmente."

Observación de clases 1 y 2, Profesora 2.

**Figura IV.14 Ficha Análisis de la Dimensión C.  
La Rutina una Clase**

C1. Tareas de Comprensión			
Ambigüedad		Riesgo	
Baja. Para los alumnos/as esta claramente establecido lo que se tiene que hacer y las actitudes para ello.		Bajo. Abrir, escribir, escuchar no representan un mayor reto cognitivo.	
C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección		Investigación	Descubrimiento
Sí lo hay no se observa. Quizás algún alumno/as interiormente mide su esfuerzo para seguir el dictado o no perder la concentración en los momentos de explicación.		---	---
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
--	--	--	--
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías		Conceptos	Evidencias
Se dicta, se explica oralmente donde la pizarra es apoyo. Son metodologías generales y tradicionales.		Se mencionan los conceptos propios del tema. No hay evidencias del trabajo con ellos.	--
C5. Estrategias, Actividades, Tareas			
Estrategias	Actividades	Tareas	
Este resumen de una clases muestra que la estrategia de enseñanza esta centrada en la docente misma, ella es la protagonista principal, enuncia, encadena y desarrolla cada uno de los paso.	--	Se escucha, se escribe por parte de los estudiantes. La profesora no expresa el sentido de la forma de trabajo ni los objetivos o importancia del tema.	

Fuente: Elaboración Propia

### 3.2.2 Triangulación

La forma y sentido con que la profesora establece la relación con los/las alumnos/as del curso donde hace clases es determinante de todo el proceso. Los símiles y analogías con que trae los temas a la actualidad es siempre limitante del aprendizaje y francamente despectivos para la dignidad de los jóvenes:

❖ *“Entonces, cuando yo adquiero conciencia de algo, asumo una conducta, y ese rol lo asumo en plenitud, por eso ustedes pueden ver, que no solo los estudiantes, hay muchas personas que no tienen conciencia de algunas cosas, entonces cuando les corresponde asumir sus roles no lo hacen bien. Los jóvenes, las niñas cuando son muy jóvenes y son mamá, no tienen conciencia de lo que significa ser mamá y la guagua la exhiben, es como una cosa que la muestran por todos lados, antes que un bebé, pero no saben realmente lo que significa ser mamá y luchar, cuidar, proteger, etc.”* (Observación de Clases, 1 Profesora 2).

Dicho de un contexto de alta vulnerabilidad social, caracterizado, entre otras aspectos, por la maternidad-paternidad adolescentes. Hay un mal entendimiento de la contextualización de la Enseñanza como elemento para hacer más efectiva la mediación de la enseñanza y se recurre al contexto para dejar en evidencia la “inconciencia” de los jóvenes respecto a su rol en su propia educación. El contexto como variable (Darling-Hammond, 2001b; Raczinsky, 2005a, 2005b; Maldonado y Otero, 2007; Pizarro, 2007) no está puesto a favor del Aprendizaje y determina negativamente las interrelaciones que se den entre los/las alumnos/as y la profesora (Margalef, 1992; Elliott, 1983).

Así en el desarrollo del tema de la Independencia Nacional<sup>53</sup>: *“comienzan a luchar por una causa, mientras yo no tomo conciencia de algo, si yo no tomo conciencia de que soy estudiante es imposible que actúe como estudiante, y lo que implica someterme ciertas reglas, vestirme de cierta forma, llegar al colegio. Hay una estructura de una sala que ha sido siempre igual, hay un profesor y todos se sientan mirando hacia delante, porque se supone que es una sala de clases y nadie está dado vuelta, porque cuando van a un restaurant se sientan en grupo y conversan, sería ridículo si fueran aun restaurant y se sentaran como en una sala de clases”* (Observación de Clases 1, Profesora 2) como ejemplo de toma de conciencia y lo que ello significa, las acciones y actitudes que conlleva. Se trata de hacer un símil para los/las alumnos/as y de cómo ellos podrían tener una conciencia superior sobre su educación y tener actitudes coherentes con ello. En el fondo de unas actitudes acordes con el modelo que la profesora espera: escuchar, prestar atención para luego realizar buenos

---

<sup>53</sup> En el caso de Chile es el período que historiografía tradicional a enmarcado entre la constitución de la Primera Junta de Gobierno el 18 de Septiembre de 1810 y la Batalla de Maipú, el 5 de abril de 1818.

trabajos, estudiar bien, rendir de buena forma las evaluaciones, es decir, el/la alumno/a que escucha y escribe, que aprende del/la profesor/a y que luego es autónomo en el estudio, en la creatividad de su trabajo y bueno en su rendimiento. Lo que podría ser usado para abordar un modelo de “civilidad” es usado para recriminar a los estudiantes en su actitud para con las clases y subyacente a ello, su condición sociocultural. Aquí se presenta un modo de enseñar en que en nada apoya el deseo de aprender ni se mejora la capacidad de los estudiantes para ello (Fenstermacher, 1989).

Lo anterior se refuerza al haber una integración de las rutinas institucionales (en relación al inicio de las clases, saludo, orden, silencio, vestimenta) con las rutinas de su enseñanza: *“Saquen sus cuadernos, y si no tienen su cuaderno una hoja. Porque si vienen al colegio y están pagando, es porque se supone que quieren educación. Yo no puedo pedir educación de buena calidad y no hacer absolutamente nada.”* (Registro Ampliado de Clases Profesora 2). No solo es una rutina que define la forma de enseñar sino que además envía un mensaje claro a los/las alumnos/as. Mensaje también de su frustración, de sus deseos incumplidos, de la contradicción su experiencia como estudiante escolar-universitaria<sup>54</sup> y de sus logros en ello.

Por otra parte la historia que se enseña es por medio del relato, de un relato acabado y descriptivo:

✚ *“Esas son causas internas que dentro de nuestro país, y dentro de nuestro continente, la causa directa en 1808 Napoleón invade España. Las autoridades españolas obviamente iban a perder credibilidad, porque nosotros somos parte de la Corona y no tenemos por qué obedecer a la autoridad española. Ahora, asume el hermano de Napoleón Bonaparte, pero obviamente los españoles van a formar gobiernos paralelos, van a formar una guerrilla porque nunca se van a someter tan fácilmente... el Consejo de Regencia es el que nos llama a nosotros a obedecer a España, y nosotros simplemente les decimos que no. Ahora vamos a ver las etapas del proceso en Chile, hay diferentes etapas...”* (Registro Ampliado de Clases, Profesora 2).

El centro de este relato son los acontecimientos políticos en orden cronológico, la enunciación de las etapas, los personajes relevantes y las instituciones participantes. No está centrado en que los estudiantes desarrollen capacidades para comprenderlo o que se cuestionen los temas ni que investiguen para darle sentido y significado

---

<sup>54</sup> Esta profesora como estudiante secundaria fue muy autónoma y responsable en un contexto que promovía estos aspectos. Como estudiante universitaria tuvo muy buenos logros y adhirió a la historia social.

(Duckworth, 1987). No hay enunciación de un conflicto a resolver (por ejemplo dependencia-independencia) o unos conceptos que hagan reflexionar sobre lo sucedido (por ejemplo la Independencia como un proceso). En términos didácticos su accionar verbal: dictar, explicar, hacer símiles es reforzado por lo que escribe en la pizarra, que no está realizado de una vez, sino que de a poco en la medida que avanza con el relato. Lo que hace mantener la atención de los alumnos y refuerza su papel al tener copiar no solo lo que se dicta si no lo que está en la pizarra:

- *“(…) nos llama a nosotros a obedecer a España, y nosotros simplemente les decimos que no. Ahora vamos a ver las etapas del proceso en Chile, hay diferentes etapas, el cuadro lo voy a escribir en la pizarra, por lo tanto... para hacer el cuadro coloquen el cuaderno de ésta manera (de lado), tiene varias etapas, Patria Vieja, Reconquista y Patria Nueva, fíjense como vamos tirando las líneas, porque no todas van a salir iguales, dentro de la patria Vieja hay varios gobiernos, pero yo les voy a dibujarlo ahí y ustedes traten de hacerlo más o menos ordenado, para poder ir explicando, y dejen un espacio una o dos líneas para colocar un concepto que no entiendan, o la explicación si es que se les va a olvidar...”* (Registro Ampliado de Clases, Profesora 2).

La estrategia queda más clara (implícitamente hablando) cuando el cuadro síntesis se va armando en la pizarra, y que lo que se espera la profesora que estudien y aprendan los estudiantes: *“¡Ya!, copian eso, cuando terminen de copiar yo explico, después borro y continuamos con el proceso”* (Registro Ampliado de Clases, Profesora 2). Sin embargo, esta conducción desde el relato histórico con centralidad en la docente espera como producto que los jóvenes aprendan el contenido del cuadro, pero no la lógica que hay en la ordenación de las etapas cruzadas por las principales acontecimientos y la definición de ciertos conceptos; de un cuadro con entradas diversas y complejas, que en el fondo revela la multivariabilidad de la Historia<sup>55</sup> y la docente espera que aprendan ello sin entender la lógica que hay un cuadro síntesis de múltiples entradas. Es algo semejante a lo que se veía en el caso de la Profesora 1, aquí se espera que se aprenda el contenido, que es de por sí complejo así como su presentación. Se espera que se aprenda de forma simple algo que es complejo. Sí en la evaluación la profesora pregunta cuestiones aisladas y los alumnos estudiaron el cuadro es posible que se alcancen buenos resultados, por el contrario si hay preguntas que crucen varios aspectos o elementos del cuadro puede que los resultados no sean tan buenos, porque no se les enseñan las relaciones expresadas y las

---

<sup>55</sup> Al decir de Jorge Drexler, Cantautor uruguayo, “La historia es una red y no una vía”. Canción El Otro Engranaje, del Álbum 12 Segundo de Oscuridad. 2006.

posibles, porque se estructura así o, lo que sería más fundamental, a que ellos las establezcan de forma autónoma. Siguiendo a Gimeno Sacristán (1998), se puede señalar que la mediación de las tareas académicas es de baja calidad por lo tanto median un Aprendizaje superficial y hacen de su Enseñanza una acción poco relevante.

De echo da opción de intervenir en del cuadro a criterio personal en el momento más complicado del desarrollo: *“Profesora: sí, cuando vimos economía colonial vimos lo que era el Monopolio Comercial- ahora solamente lo vamos a recordar. Entonces aquí ustedes van dejando un espacio, ahora si no quieren dejar espacio, se les olvida, la explicación la van a tener que colocar al final, ustedes háganlo de la manera que les quede mejor, más ordenado, y ustedes puedan estudiar, la idea es que puedan entender lo que escribieron... Alumno: (silba). Profesora: No se puede silbar, es una sala de clases. (La profesora escribe en la pizarra). Alumnos: (mayoría escribe, y preguntan algunas palabras que no entienden de la pizarra) Profesora: esa es una raya, esta pintada, no lo puse yo, es algo que algunos alumnos hicieron en la pizarra.”* (Registro Ampliado de Clases, Profesora 2). De hecho los comentarios y preguntas no dicen relación con esa posibilidad de elaboración propia y de uso de criterios que no ha sido enseñada ni aprendida.

Mirando la didáctica más específica hay dos cuestiones que llaman bastante la atención y se señalan, como ejemplo, en el siguiente párrafo: *“Ya! Lo que estamos viendo es el proceso de Independencia. La Independencia, dijimos, se produce por muchas causas, o muchos antecedentes o algunos factores que van a incidir en que nosotros nos independicemos de España, que nos descubrieron, nos conquistaron, nos explotaron, nos robaron, y obviamente hay un momento en que la gente ya no quiere más una opresión, por lo tanto, se reunieron varios factores que van a determinar que nos vamos a independizar de la Madre Patria”*. Uno de ellos es la conceptualización, amplia y diversa que usa y articula la docente (independencia, causas, factores, opresión, instituciones, conquista, entre otros) que hablan de un manejo conceptual amplio y de una formación disciplinaria profunda. Lo segundo, la ausencia de evidencias para fundamentar las interpretaciones que se hacen, que le trasmite a los estudiantes. No se trata de defender o adherir a la leyenda rosa<sup>56</sup> o a alguno de sus matices, porque la cuestión esta en que se basa la profesora para afirmar lo que dice y como muestra y demuestra a los/las alumnos/as que eso es por

---

<sup>56</sup> Sobre la Leyenda Rosa y la Leyenda Negra se puede consultar. Alvar Ezquerro, Alfredo (1997) Leyenda negra. Serie Colección Historia del Mundo para Jóvenes, 69. Akal. Madrid. España.

lo menos posible. Porque sería también un facilismo decir lo contrario: que la España Imperial nos civilizó sacándonos de la barbarie y la idolatría, que nos incorporó a la Historia de Occidente. La interpretación que vale y es cierta es la que hace la profesora, a los/las alumnos/as no se les permite interpretar ni trabajar con datos, fuentes o evidencias, aunque tampoco ellas las usa para apoyar sus interpretaciones, haciéndolas muy personales (Bain, 2005; Santacana, 2005). Por lo tanto la médula está en que la profesora enseña la historia como un relato que espera que los estudiantes se aprendan y en ese proceso acepten o no, sus interpretaciones, pero lo contradictorio es que ella quisiera que lleguen a esas interpretaciones solo por el aprendizaje de lo factual y no se provean los mecanismos intelectuales que deberían facilitar para que lleguen a esas interpretaciones, evidencia de aprendizajes complejos. Es lo que la elaboración didáctica no recoge, lo cual es también distinto a enseñar a pensar históricamente, para que esto suceda es necesario que los estudiantes puedan generar sus propias interpretaciones, donde el uso, revisión y contrastación de evidencias es clave, es enseñar con ellas. La profesora enseña el producto del trabajo del historiador, lo cual es posible gracias al método histórico, a la interpretación y la conceptualización (Instituto de Historia - PUCV, 2007a, 2007b) pero no da ninguna posibilidad a que los estudiantes sepan que es de este modo y a practicarlo, la única experta en el aula es ella (Díaz-Barriga y Hernández, 2001; Darling-Hammond, 2001b; Díaz-Barriga, 2003; Pozo, 1996; Bain, 2005).

Por otra parte, el relato es ejecutado por ella, ella lo hace presente y posible, se basa en fechas, hechos, anécdotas sin revelar ni mostrar la significancia histórica de cada uno de ellos y por ende el mérito para ser enseñado y para ser aprendido, *“Por lo tanto el monopolio del cultivo del tabaco lo voy a terminar porque no quiero que se enriquezca solamente él si no qué.. es bueno que el tenga dinero coloque y siembre, si alguien puede sembrar tabaco, cultivar tabaco, hacer negocio es bueno que lo haga porque reactiva la economía y lo que necesitaba la Junta de Gobierno y el Congreso y el país durante mucho tiempo es que se reactive la economía, entonces el tabaco es rentable, es algo rentable por eso se decreta la libertad de su cultivo... La Supresión de los Derechos Parroquiales...”*(Registro Ampliado de Clases, Profesora 2). No explica el porqué el término del Monopolio reactivaría la economía, los por qué del gobierno independentista para implementar esta medida. Tanto el Monopolio como los Derechos Parroquiales se basan en algo, en un motivo, en una estructura que lo sustenta y eso no es lo que se señala ni se juzga. Lo mismo sucede en otras clases respecto al 1º Congreso Nacional.





las tareas tienden a mantener a los/las estudiantes ocupados en acciones prácticas y concretas, silentes y ocupados. Es la negación de toda perspectiva auténticamente educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 1997).

### 3.3 Análisis Profesor 3

#### 3.3.1 Párrafos Densos

Finalmente y al igual que en el caso anterior se examina un párrafo con la rutina didáctica y dos maneras “tradicionales” de enseñar algunos contenidos. Estos párrafos nos permitirán hacer unos interesantes matices a lo discutido hasta aquí.<sup>57</sup>

#### Párrafo 1 Explicación Verbal sobre la División de Alemania

*“... sin ninguna duda, Europa en general ya estaba reconstruida, ya, en el ámbito económico por lo menos... Alumno1: se demoró poco... Profesor: se demoró muy poco, sí... cual es el problema por lo menos en el caso puntual de Alemania, que más tarde vamos a ver cuando Alemania se divide, se va a dividir en una Alemania Occidental y en una Alemania Oriental, la Occidental... haber... Alumno1: profe, ¿en otra Federal? Profesor: haber, espérate un poco, oye, jóvenes, espérense un poco... la Alemania Occidental tiene que ver con la Alemania respaldada por las potencias democráticas de occidente, que al final se terminó llamando República Democrática de... disculpen, República Federal Alemana, la RFA y por otro lado hay una Alemania Oriental que es la Alemania ehh, comunista, que es la Alemania respaldada por la URSS que terminó llamándose República Democrática Alemana o RDA, ya, entonces que va a pasar, la RFA siguió con los mismos lineamientos económicos de corte neoliberal de... ¿de quienes?... Alumno1: de los otros territorios. Profesor: de los otros territorios ¿de cuál?... Profesor: haber, oye, silencio, oye Francisca, vienes llegando recién. Alumno1: uuuuuu.... Profesor: haber, insisto, Alemania queda dividida en dos, la RFA es la Alemania de ehh las potencias occidentales, por lo tanto va a tener un sistema económico neoliberal y eso va a hacer que ehh siga con estas políticas económicas del mundo occidental, ya, bienes de consuuummo, inversión, etc., en cambio la RDA que tiene que ver con, eh, la URSS va a seguir más que nada la línea de socialista de producción que ¿tiene que ver con la producción de bienes de consumo o no? Alumno1: ehh, sí, sí... Profesor: haber, quien me dice acá, haber, cuando nosotros vimos los planes quinquenales de Stalin, ¿Qué pasaba? ¿Stalin buscaba la creación de bienes de consumo, sí o no?... Alumnos: sí... Profesor: ¿Cuáles? Alumnos: trabajo... Alumno1, 2 y 3: no... Profesor: haber, yo les estoy preguntando parece que no están muy claros... Alumna1: haber profesor repita... Profesor: si Stalin apostó o no por la generación de bienes de consumo en su economía, ¿se acuerdan de los bienes de consumo? Bienes como, suntuosos, refrigeradores, televisores... Alumnos: no, no, no... Profesor: ¿Por qué no?. Alumno1: se dedico a otras cosas. Alumno2: se dedico a las armas... Profesor: se dedicó, haber ¿haber Bastián? Alumno3: se dedicó a hacer armas para ser una potencia como*

<sup>57</sup> Como ejemplo de los instrumentos y los datos de esta fase y con este docente, en el Anexo 7, páginas 324 a 330, se presenta íntegramente del Registro de la Transcripción Entrevista en Profundidad.

de estado de guerra... Profesor: ya, se dedicó...apostó o convirtió su industria evidentemente bélica, ya, industria pesada, entonces vamos a tener esta RDA, va a ser mucho más, ehheheh, familiar con la URSS y su proceso de industrialización va a ser mucho menor, por lo tanto, va a apostar, ehheheh, al modelo ruso y no al modelo norteamericano, entonces que le va a pasar, cuando cae el muro el año '89...

Alumno1: ¿el muro de Berlín? Profesor: el muro de Berlín el año '89, esta RDA va a quedar, ehheheh, de manifiesto de que estaba muy atrasada tecnológicamente, ellos van a tener autos del año '70, mientras cuando boten el muro, al otro del muro van a haber autos de los años '90...

Registro Ampliado nº1, Profesor 3.

**Figura IV.16 Ficha Análisis de la Dimensión C.  
Explicación Verbal sobre la División de Alemania**

C1. Tareas de Comprensión			
Ambigüedad		Riesgo	
Ya que estas incertidumbres y profundizaciones están dentro de la rutina de enseñanza es posible que la ambigüedad sea media o baja. Sin embargo el deseo de profundización o las incertidumbres ante las preguntas de los compañeros o contra preguntas del docente pueden hacerla variar de media o alta.		Es alto porque profundizar por una parte y manejar la incertidumbre ante los temas que se están desarrollando es difícil, sobre todo de manera combinada. Una pregunta de un compañero, una profundización del profesor puede cambiar la dirección de la explicación.	
C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección	Investigación	Descubrimiento	
Se ven elementos de autodirección aunque no hay certeza de que se sea consiente de ello.	--	Los tipos de preguntas, los momentos en que se hacen implican, producen la contrastación entre los que los estudiantes piensa, saben, creen.	
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
--	--	Se elabora en conjunto el desarrollo del tema. La incertidumbre de los estudiantes, traducido en sus dudas, en sus preguntas y aportes, sirve, le sirve al docente para profundizar.	El docente impulsa a los estudiantes a contrastar lo que piensan con lo que saben y con lo que debieran tener claro de los temas anteriores.
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías	Conceptos		Evidencias
--	Se usan y relaciona conceptos disciplinarios. Incluso el propio docente se corrige en el uso de ellos. Los estudiantes los usan, piden claridad sobre ellos.		--
C5. Estrategias, Actividades, Tareas			
Estrategias	Actividades	Tareas	
Uso de preguntas para desarrollar un tema en donde la incertidumbre del docentes y de los estudiantes y las posibilidades de profundización son abordadas de buena forma.	Desarrollo de un tema, explicación y toma de apuntes.	Tomar apuntes, hacer preguntas, escuchar las respuestas del profesor y de los compañeros.	

Fuente: Elaboración Propia

## **Párrafo 2 Preguntas y las Consecuencias de la 2º Guerra Mundial**

*“... bien, en cuanto a las causas materiales que vamos a tener nosotros esta vez ¿se acuerdan que le pasó a la economía durante la, después de la Primera Guerra Mundial? Alumnos: estaban en crisis!!!!!! (gritan) Profesor: levanten la mano... Alumno1: la devastación de Europa... Profesor: ¿ya, la devastación de Europa que la generó? Alumno1: ¿Qué...? Profesor: ¿Qué generó la devastación de Europa? Alumnos: problemas!! (se interrumpen entre ellos). Alumno1: problemas con Estados Unidos profe... Profesor: ya, haber, allá... Alumno2: la caída de la Bolsa... Profesor: ya, haber, de acuerdo con lo que dijeron... al finalizar la Primera Guerra Mundial, las economías europeas quedaron devastadas lo que generó una serie de malas condiciones económicas que a la postre llevaron a un alto número de cesantía, de inflación, ¿Qué desembocó en...? Una crisis general... ¡joye!! (a un alumno) una crisis general, no, no todavía en la bolsa, en Europa, y esta crisis general en Europa va a desembocar en que lleguen estos regímenes totalitarios como a dar solución a estos problemas y de reverso esa mala economía europea va a generar que la economía norteamericana se vea colapsada y va a llegar lo que es el crack del '29, a lo que nosotros también nos tocó jugar un rol ahí que es cuando las potencias dejan de comprar ¿qué cosa?... Alumno1: el cobre... Profesor: más que el cobre es el salitre. Alumno2: el salitre, porque el salitre era una exportación mundial... Alumno3: (al profesor) no porque después la crisis del salitre, ahora era artificial, entonces el salitre ya no era... Profesor: sí, ya no era (asiente a la alumna)... bien, pero que va a pasar en la Segunda, en la Segunda el escenario es similar, pero Estados Unidos aprendió de la lección que dejó la primera, que va a pasar, igualmente, y más aún que en La Primera Guerra Mundial, Europa queda devastada, ya, los centros industriales de Inglaterra, los centros industriales de, obviamente Alemania, de Francia, que eran los países más avanzados y con mayor número de industrias van a quedar colapsados, ya, recuerden ustedes que permanentemente eran objetivos militares de bombardeos las plantas industriales, porque, estos países habían convertido la industria civil en una industria de guerra, por ejemplo en Alemania, ¿Qué marca de autos alemanes conocen? Alumno1: Volkswagen... Profesor: ya, buen ejemplo... cuando yo digo, cuando yo digo, haber! (a un alumno), con uno basta, cuando yo digo se transformó la industria, oye escuchen, quiero decir por ejemplo que la industria que tú nombras y que construía vehículos se convirtió en una industria que durante este tiempo construía vehículos ¿de qué tipo? Alumnos: de guerra (respondiendo). Profesor: de guerra, ya, entonces, apostaron y se jugaron todas sus cartas por la guerra, obviamente al finalizar la guerra y al estar muchas de estas industrias destruidas, ni*

*siquiera en bancarrota, destruidas físicamente, a Europa le fui muy difícil levantarse, pero que pensó Estados Unidos esta vez...*

**Figura IV.17 Ficha Análisis de la Dimensión C.  
Preguntas y las Consecuencias de la 2º Guerra Mundial**

C1. Tareas de Comprensión			
Ambigüedad		Riesgo	
Se podría señalar en este caso que no hay una actividad o tarea específica encomendada a los estudiantes. Sin embargo si seguimos la ruta de las preguntas y respuestas vemos que se da en un contexto de un tema nuevo, por lo tanto y a pesar de que la dinámica de las preguntas ya ha sido internalizada, supone por lo menos una ambigüedad media por no tener el camino totalmente delimitado ni las acciones claramente determinadas. Cada pregunta y cada respuesta puede llevar por un camino distinto al desarrollo del tema.		A priori y planteadas en un contexto “normal” las preguntas planteadas por el profesor podrían ser consideradas difíciles, así como difícil el logro de la participación de los alumnos, por lo tanto, de un riesgo alto. Sin embargo se puede mantener ese riesgo alto por lo dicho para la ambigüedad pero además porque esta dinámica debería ser aprendida por todo el grupo curso.	
C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección		Investigación	Descubrimiento
Por una parte, los estudiantes con sus dudas y preguntas ponen su marca al desarrollo de las clases. Por otra, el docente las encausa y responde en el desarrollo de los temas.		Formalmente la investigación no se da, pero si elementos de contrastación y síntesis posibilitado por la dinámica de preguntas y respuestas en el desarrollo de los temas.	De cierta forma, en el modo impersonal, sobre todo al conectar con los contenidos anteriores.
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
Las preguntas y la interacción que provocan no solo son un modo de presentar y explicar un determinado tema, sino que analizarlo con sus implicancias y con su relación con otros temas.	--	Los estudiantes elaborar preguntas para formular, aunque no sean concientes de que lo están haciendo como proceso cognitivo.	Los tipos de preguntas, los momentos en que se hacen implican, producen la contrastación entre los que los estudiantes piensa, saben, creen.
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías		Conceptos	Evidencias
Tiene rasgos generales de inductiva-indagatoria.		Uso intensivo de los conceptos disciplinarios por parte del docente y de los estudiantes.	--
C5. Estrategias, Actividades, Tareas			
Estrategias		Actividades	Tareas
Las preguntas, preguntas llamadas ilativas, son parte fundamental de la estrategia de enseñanza del docente: permiten el desarrollo del tema, resolver las dudas de los estudiantes, evidenciar los aprendizajes de los temas anteriores. usar conceptos.		Introducción y explicación de un tema.	Tomar apuntes, hacer preguntas, escuchar las respuestas del profesor y de los compañeros.

Fuente: Elaboración Propia

... ¿Qué le pasó a Estados Unidos la primera vez?. Alumno1: no le compraban mmm, no le compraban... Profesor: claro, no le compraban, entonces, Europa era el mercado norteamericano, por tanto Estados Unid... eh, Europa en crisis significaba Estados Unidos en crisis, que va a pasar esta vez lo siguiente... Estados Unidos para no repetir el mismo error decide elaborar a fines de los '40 y principios de los '50, un plan económico de reconstrucción de Europa, un plan económico que busca la reconstrucción de Europa, y este plan, se va a llamar el Plan..... Marshall, ya, haber, que busca el plan Marshall, en el fondo, el plan Marshall, en el fondo se divide... Marshall (repitiéndole a un alumno), en el fondo busca lo siguiente, va a buscar por un lado eh, o va ser mejor dicho una serie de préstamos... Alumno1: como un banco... Profesor: ah, haber, en el fondo el plan tiene dos líneas de acción... oye, la puedes cortar (se dirige a un alumno). Alumno1: (a alumno2) cállate po'!..."

Registro Ampliado 1 de Clases Profesor 3

### Párrafo 3 La Secuencia Didáctica

"(1ª Sesión) ¿Cuál es la primera causa de la 2ª Guerra Mundial?" comienza preguntando el profesor desarrollando la clase en torno a la devastación de Europa y los problemas generados por el Tratado de Versalles. Ante las preguntas del profesor, los alumnos contestan ampliamente, demuestran un activismo alto en la clase, sin necesidad de falsear la participación. Luego de una larga explicación sobre los problemas alemanes, centra su atención en los conceptos, reforzando las ideas y las causas.

9:50, la clase se interrumpe por la entrada de dos alumnos que solicitan dadores de sangre para el padre de un alumno, anotan la información en la pizarra y se retiran. Para continuar explica y expone los siguientes contenidos: consecuencias de la Crisis del 1929, los Totalitarismo Fascista y Nazi, tipología de la Segunda Guerra Mundial, ideologías, bandos, Sistemas de Gobierno. En tanto explica el conflicto entre EE.UU. y Japón, se corta la clase por el Recreo de las 10:15. (Comienzo 2ª Sesión) 10:35, los alumnos y el profesor están en la sala, aún no comienza la clase. Luego de llamar la atención a un alumno por no anotar en su cuaderno, les comenta a los alumnos el problema de perder 5 minutos en los inicios de las sesiones. 10:38, con silencio profundo en la clase, continua su exposición sobre el conflicto de EE.UU., las anexiones alemanas, el equilibrio de poder, la anexión de Polonia, la invasión y tratados con Rusia. Finalmente "¿alguien tiene dudas?", pregunta el profesor para seguir con el cierre y una actividad a realizar en la tercera hora. En los últimos 5 minutos el profesor atiende y soluciona las dudas. Finaliza la clase. En la tercera hora, se produce un trabajo grupal análisis que los alumnos que deben entregar al profesor

al finalizar la clase. (Comienzo 3ª Sesión). 13:00 Entra el profesor, mientras los alumnos conversan produciendo un desorden leve, conversan entre ellos. A las 13:05 aún no comienza la clase, el profesor en tanto conversa con algunos alumnos amenamente. Algunos chicos no están atentos a la clase, al parecer la última hora de clases les afecta en su concentración. El profesor comienza solicitando las actividades realizadas el día de ayer y entrega los trabajos en voz alta mientras otros alumnos conversan y discuten entre sí. Luego, empieza a ordenar a los alumnos en sus lugares y estos acatan esta instrucción. El orden se hace más difícil, no guardan silencio rápido por lo que el profesor empieza a reconvirlos “ya jóvenes, asiento”... “atrás, se callan”... “cállense” (repetidas veces.) 13:16, “para aquellos que hicieron la tarea...” comienza de esta manera a introducir en el tema del análisis de fuentes primarias y secundarias, “¿Quién me puede decir quién era Ana Frank?”

Registros Ampliados Profesor 3.

**Figura IV.18 Ficha Análisis de la Dimensión C.  
La Secuencia Didáctica**

C1. Tareas de Comprensión			
Ambigüedad		Riesgo	
Si bien los paso de la rutina están claros, ellos no se anuncian como tales. Por otra parte la secuencia, es más bien una secuencia de enseñanza con un rol central en lo que hace el docente. Intuitivamente, los estudiantes pueden ir aprendiendo la rutina y verbalizando sus paso. En este sentido de una ambigüedad media se puede pasar a una baja pero como efecto del Aprendizaje.		Es una secuencia larga y encadenada, por lo tanto requiere de una atención y vigilancia alta. Además como el desarrollo del contenido no esta prefijado y puede haber temas y cuestiones emergentes no siempre será fácil involucrarse plenamente.	
C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento			
Autodirección		Investigación	Descubrimiento
Hay cierto grado de autodirección en el modo e interacciones que posibilitarán o no el trabajo final.		--	--
C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado			
Análisis	Síntesis	Elaboración	Contrastación
La secuencia didáctica del profesor incorpora el análisis y toma la forma de un trabajo grupal con fuentes.	Dada la configuración de la secuencia, el trabajo final también opera como una síntesis del tema.	Los estudiantes elaborar preguntas para formular, aunque no sean concientes de que lo están haciendo como proceso cognitivo. Además elaborar el trabajo de análisis-síntesis.	--
C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias			
Metodologías	Conceptos		Evidencias
Se usa el análisis de fuente para elaborar un trabajo de síntesis.	Los conceptos son centrales. No solo son los enunciados de los tema sino las explicaciones están en torno a ello. Se espera que los estudiante los manejen también de la misma forma.		Los estudiantes trabajan con fuentes primarias y secundarias.

C5. Estrategias, Actividades, Tareas		
Estrategias	Actividades	Tareas
El profesor va desde el enunciado de los temas hasta el trabajo con fuentes realizado por los estudiantes. Tiene la orientación de trabajar un tema en profundidad basado en los conceptos, las preguntas y el trabajo con fuentes.	Fundamentalmente están plantear el temas, describir sus problemática trabajo con fuentes primarias y secundarias.	Prestar atención, hacer preguntas, anotar punteo de ideas y conceptos, entregar trabajos, disponerse a trabajar en grupo.

Fuente: Elaboración Propia

### 3.3.2 Triangulación

Al inicio de cada clase, incluso de cada sesión de un mismo día, el profesor enuncia de forma integral los temas a tratar, la relación entre ellos y la forma en que se trabajará así como los tiempos y plazos para ello, es como si escucháramos su planificación. En ello, la inmensa mayoría de las referencias a los contenidos que hace el docente, se hace usando conceptos. Esos conceptos provienen de las disciplinas que se enseñan, en el caso del profesor en cuestión, de la historia. Estos conceptos no siempre coinciden con la forma en que están presentados en el currículo nacional, son mucho más específicos y matizados, lo que implica un buen dominio de ellos: *“Ehhhhh.., lo primero es lo siguiente: vamos a ver las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, vamos a ver el inicio de la tercera unidad, que es referente a los Derechos Humanos y de ahí yo los voy a dejar trabajando de a tres personas, pero en algo que tienen que entregarme al final de la hora... pase lo que pase a fin de la hora, en la séptima hora ¿está claro?, para que non se vayan, ni pase nada ¿si jóvenes?”* (Registro Ampliado 1 de Clases Profesor 3). Se enseña en torno a los conceptos a través de la conceptualización de los temas históricos (Bain, 2005; Boj i Cullell, Castellano i Solé, Poblador Relancio, 2005), para aprender una red de conceptos que dan cuenta de los períodos o proceso históricos, tal como lo hacen los expertos (Baylina, 1999; Benejam, 1999; Tribó, 1999).

Además el docente no solo pasa de una unidad temática a otra porque la planificación así lo determina sino que además plantea una conexión entre ambos temas y esta es una conexión histórica:

√ *“...a partir de toda esta numeración de perdidas de vidas humanas, el hombre recién vino a tomar conciencia de 2 cosas, oye, ya pues!.....recién vino a tomar conciencia de dos cosas, la primera (apuntando en la pizarra) es de los peligros que puede generar un sistema antidemocrático (anota en la pizarra)...los peligros que puede generar un sistema antidemocrático, y seguido a eso, algo que no estaba en la palestra hasta el fin de la guerra, que dice relación con el tema de los derechos humanos, ya...antes sólo lo que había era*



*ciertas convenciones de guerra, ya...sobre por ejemplo el trato que se le daba a los prisioneros etc., ya, pero el tema de los derechos humanos básicamente no existía, ya no estaba conformado, no habían regulaciones, no habían tratados, ha, solamente esto operaba bajo el criterio personal, que va a pasar, el tema de los derechos humanos (mientras escribe en la pizarra) obviamente tiene dos elementos directos, uno, es el tema del holocausto Judío; 5 a 6 millones de judíos muertos en los campos de concentración de distintas maneras, y otro es la pérdida de vidas sobre todo civiles, murieron más civiles que militares en la 2ª Guerra Mundial. Estos dos elementos nos llevan a la conformación de la necesidad de eh, generar una institucionalidad que nos permita evitar o repetir esta situación y este tema de los derechos humanos...”, (Registro Ampliado 2, Profesor 3).*

Con esto se favorece la continuidad del currículo, el desarrollo de las clases y las grandes conexiones de la historia revelando la significancia de los temas. Quizás éste sea un camino para que los estudiantes vean que la historia tiene una continuidad y no es una colección de situaciones aisladas, distintas sin relación, desconectadas de sentido, donde en cada etapa, período o tema hay solo nombres, fechas y otros datos nuevos que no se conectan, ni tienen ninguna relación con lo que viene o con lo que se vio.

Una de las características de la práctica del docente es su conducción flexible a partir del propósito que se ha dado para la clase y según lo que se ha informado a los estudiantes: “Profesor: antes que se sienten, dos cosas, hoy día no les voy a hacer el Quiz... Alumnos: eh! Profesor: se los voy a hacer mañana. Alumnos: eh! Profesor: ¡ojan! (dirigiéndose a los alumnos que continuaban murmurando)... Alumnos: shhh! (Se hacen callar entre ellos). Profesor: aunque dependiendo como se porten, puedo cambiar de opinión” o “Alumno 1: (se dirige hacia el profesor, al parecer a realizarle alguna consulta). Profesor: (mientras este le responde, escribe en la pizarra): consecuencias de la 2da G.M. a) humanas, b) materiales, c) políticas” (Registro Ampliado 1 de Clases Profesor 3). Es significativo que la evaluación no es lo central ni lo perentorio para realizar, no aparece como lo que determina y rige parece el proceso educativo. Estas expresiones de conducción flexible, se conversan con los estudiantes y se genera con ellos compromisos que tienen que cumplir. La instancia de evaluación se maneja, en este caso se flexibiliza porque están al servicio del proceso didáctico y en particular en función de lo que el docente identifica como lo mejor para el aprendizaje de los estudiantes (Doyle (1977; Díaz-Barriga y Hernández, 2001). Y se señala que es flexibilidad, no porque se diga no lo hacemos ahora lo hacemos luego; hay un cambio de momento, se

mantiene el propósito, se ajusta el momento pero se mantiene el tipo de evaluación, da más espacio a los estudiantes pero exige el cumplimiento del compromiso adquirido.

Por otra parte, el profesor es capaz de atender diversificadamente a un/a alumno/a que le pregunta, escribir en la pizarra y mantener la atención y acción sobre todo el grupo curso. Esta capacidad del profesor no rompe la continuidad de las clases y le da cauce a los distintos aspectos emergentes.

El ciclo didáctico que relata trabajar el profesor es *“...a través de lo que yo siempre he denominado como una clase expositiva, con una exposición de conceptos, y a través de ahí enseñar como hacer un tipo de análisis, y después escriben... que lo repitan, para que finalmente terminar construyendo su propio análisis, eso es como la secuencia que trato de trabajar”* (Entrevista en Profundidad Profesor 3) y el que podemos observar desde su práctica se caracteriza en la siguiente parte de sus clases *“(Final 2ª Sesión) “¿Cuál es la primera causa de la 2ª Guerra Mundial?” comienza preguntando el profesor desarrollando la clase en torno a la devastación de Europa y los problemas generados por el Tratado de Versalles. Ante las preguntas del profesor, los alumnos contestan ampliamente, demuestran un activismo alto en la clase, sin necesidad de falsear la participación. Luego de una larga explicación sobre los problemas alemanes, centra su atención en los conceptos, reforzando las ideas y las causas. 9:50, la clase se interrumpe por la entrada de dos alumnos que solicitan dadores de sangre para el padre de un alumno, anotan la información en la pizarra y se retiran. Para continuar explica y expone los siguientes contenidos: consecuencias de la Crisis de 1929, los Totalitarismos Fascistas y Nazis, tipología de la Segunda Guerra Mundial, ideologías, bandos, Sistemas de Gobierno. En tanto explica el conflicto entre EE.UU. y Japón, se corta la clase por el Recreo de las 10:15. 10:35, los alumnos y el profesor están en la sala, aún no comienza la clase. Luego de amenazar a un alumno por no anotar en su cuaderno, les comenta a los alumnos el problema de perder 5 minutos en los inicios de las sesiones. 10:38, con silencioso profundo en la clase, continua su exposición sobre el conflicto de EE.UU., las anexiones alemanas, el equilibrio de poder, la anexión de Polonia, la invasión y tratados con Rusia. Finalmente “¿alguien tiene dudas?”, pregunta el profesor para seguir con el cierre y una actividad a realizar en la tercera hora. En los últimos 5 minutos el profesor atiende y soluciona las dudas. Finaliza la clase. En la tercera hora, se produce un trabajo grupal análisis que los alumnos que deben entregar al profesor al finalizar la clase.*

*(Comienzo 2ª Sesión). 13:00 Entra el profesor, mientras los alumnos conversan produciendo un desorden leve, conversan entre ellos. A las 13:05 aún no comienza la clase, el profesor en tanto conversa con algunos alumnos amenamente. Algunos chicos no están atentos a la clase, al parecer la última hora de clases les afecta en su concentración. El profesor comienza solicitando las actividades realizadas el día de ayer y entrega los trabajos en voz alta*

*mientras otros alumnos conversan y discuten entre sí. Luego, empieza a ordenar a los alumnos en sus lugares y estos acatan esta instrucción. El orden se hace más difícil, no guardan silencio rápido por lo que el profesor empieza a reconvenirlos “ya jóvenes, asiento”... “atrás, se callan”... “cállense” (repetidas veces.). 13:16, “para aquellos que hicieron la tarea...” comienza de esta manera a introducir en el tema del análisis de fuentes primarias y secundarias, “¿Quién me puede decir quién era Ana Frank?...” (Registro Ampliado 1, Profesor 3). Lo que demuestra una alta coherencia entre la forma en que él ve la estructuración de sus clases y el desarrollo de las mismas, lo cual podría ser sintetizado de la siguiente forma: Llegada, introducción, desarrollo del tema-preguntas, explicación conceptual-preguntas en paralelo, trabajo de los estudiantes que propende al análisis propio. Incluso es evidenciable en la apertura de una de sus clase, “...Ehhhhh., lo primero es lo siguiente: vamos a ver las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, vamos a ver el inicio de la tercera unidad, que es referente a los Derechos Humanos y de ahí yo los voy a dejar trabajando de a tres personas, pero en algo que tienen que entregarme al final de la hora... pase lo que pase a fin de la hora, en la séptima hora ¿esta claro?, para que non se vallan, ni pase nada ¿si jóvenes?...” (Registro Ampliado 1, Profesor 3).*

Se enuncian los temas a trabajar, su continuidad con lo que se trabajó con anterioridad y con la siguiente clase. En ello se observa claramente cual es el itinerario y sobre todo las acciones y rol de los/las estudiantes y del profesor. Aunque los trabajos grupales pueden tomar dos formas específicas: los basados en las instrucciones presentes en el libro de texto o los trabajos de investigación que apoyarían la amplitud conceptual. Sin embargo, habría que ver si se dan instrucciones adicionales a las señaladas en el libro de texto y de ser así de qué tipo son, además de ver efectivamente como se desarrolla la actividad. En todo caso estas forma de trabajar, que implican diseño, planificación, ejecución trabajo de los estudiantes y evaluación contienen muchos de los elementos y características de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (Garrido, Arenas, Mujica, Vergara, Contreras y Ortega, 2008; Valle, González, Cuevas, Fernández y Baspino, 1998).

Ante las preguntas de los estudiantes la respuesta del profesor no se basa en señalar un hecho o simplemente señalar precisamente la respuesta y seguir adelante como en el caso de la profesora 1:

⇒ “Alumno3: ¿La RDA es la Alemania que se dedica a hacer armas? Profesor: no necesariamente se dedica a hacer armas, pero vive bajo el modelo nortea, eh, de la URSS... Alumno3: ¿y la otra es la industrial...? Profesor: claro, y la otra es la industrializada, la económicamente poderosa... Alumno3: profe ¿y porque se produce el...? Profesor: ¿la división?

*Lo vamos a explicar más tarde, pero tiene que ver con separar el botín de guerra que le había correspondido a la URSS y al resto de los aliados, Inglaterra, Francia, ehh y Estados Unidos, ya, pero haber, eh, eso sería con lo material, ahora vamos a pasar a la política..... Haber, acá vamos a tratar de responder tu pregunta de porque se divide, ¿en las políticas la principal consecuencia fuera de lo, fuera, haber, la principal consecuencia, fuera de consecuencias específicas?, que las vamos a ver cuando analicemos la conferencia de Yalta y de Potsdam que son acuerdos posguerra, la principal consecuencia política tiene que ver con la Guerra Fría, que en el fondo ¿una, haber?, un enfrentamiento de corte ideológico entre EE.UU., eh, y la URSS, cierto, pero que tiene manifestaciones materiales, hay a lo menos siete guerras, ya, no que peleen entre ellos, pero ellos apoyan y mandan tropas, estamos hablando de Vietnam, Corea y otras manifestaciones materiales como por ejemplo la guerra espacial, ya, competencia, quien llega primero a la luna... Alumno1: profeeee...” (Registro Ampliado 1, Profesor 3).*

El profesor ahonda en la problemática, la explica emitiendo una interpretación no solo de la razón sino del porque de ello se dio así (es como dar la razón de la razón). La interpretación está dada por el uso combinado por hechos, argumentos y visiones, no solo muestra las razones de lo sucedido sino que muestra una perspectiva argumentada, es decir, para responder acude a la interpretación. Por cierto que la suya, pero interpretación histórica no afirmación u opinión.

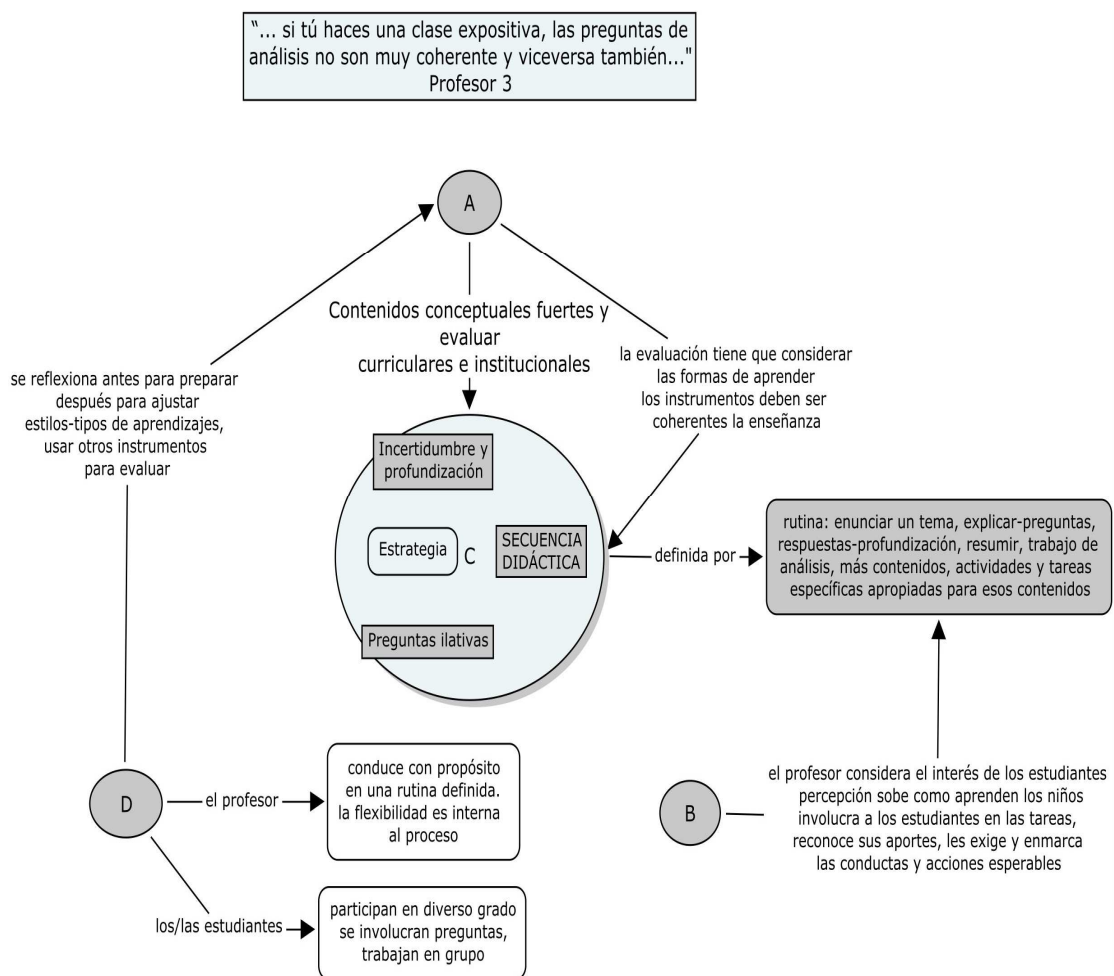
Se configura su Estrategia de Enseñanza por el uso de recursos especiales como las preguntas que hilan la clase y porque el buen uso de métodos técnicos e instrumentos (en este caso fuentes, esquemas en pizarra, guías) dejan paso a la delimitación de una secuencia didáctica propia y a la emergencia de criterios pedagógicos, como sería el reacomodo de las evaluaciones y la orientación hacia la profundización de los temas tratados.

### **3.3.3 Síntesis**

El eje didáctico de este docente, es decir su Estrategia de Enseñanza, se basa en las explicaciones verbales y dialogadas con sus estudiantes y que tienden a la profundización y la ampliación de los contenidos escolares como propósito fundamental, lo cual posibilitaría el acceso a nuevas estructuras de conocimiento (Elliott (1990)). La explicación comienza y prosigue con las preguntas y dudas de los/las estudiante, el tema se enuncia por el docente, pero escucha-canaliza las inquietudes de los/las estudiantes, reiterando para hacerlo más claro, permitiendo que expresen lo que saben y lo que quieren saber, antes de enseñarles lo que

tendrán que saber (Bain, 2005; Pagès, 1997). En este proceso agrega más contenidos buscando conexiones para que los/las estudiantes hagan relaciones más profundas con los contenidos ya trabajados, los por trabajar o con otros temas emergentes, desarrollando por ejemplo la multicausalidad de los procesos histórico (Instituto de Historia - PUCV, 2007a). Esto se diferencia de la explicación verbal desarrollada por la profesora anterior, para ella es la forma de pasar el contenido donde ella misma es la principal figura.

**Figura IV.19 Modelo Síntesis Profesor 3**



Fuente: Elaboración Propia

#### 4. Fase 3 de Análisis

En esta tercera y última parte del análisis se abordan dos casos de prácticas educativas en la enseñanza escolar de la historia y las ciencias sociales. Dada la diversidad de fuentes de información para estos casos (videos, fotografías, evaluaciones, guías y planificaciones, todos ellos en el contexto de un informe final de un proceso de formación docentes<sup>58</sup>), es que no se recurrirá a los párrafos densos de las entrevistas o registros ampliados, sino que se profundizará sobre aquellas tareas académicas relevantes de estas “didácticas” particulares. Las cuales se analizan bajo las dimensiones A, B y D, para luego describir y analizarlos desde las estrategias, actividades o tareas, según sea el caso. Es decir, abordar las cuestiones planteadas en la dimensión C y sus categorías<sup>59</sup>. Finalmente, a modo de síntesis, se presenta un modelo gráfico para cada caso, siguiendo los ejemplos de Miles y Huberman (1994)<sup>60</sup>.

##### 4.1 Caso 1

###### 4.1.1 Visión General

En esta visión general se examinan algunos elementos relevantes en la práctica de enseñar y aprender historia y ciencias sociales. En primer término la docente usa distintos formatos de planificación sin expresar problemas por esta forma de trabajar, usa tanto el formato del establecimiento donde trabaja como el que le pide el programa de formación en el que participa. Se evidencia en ello adaptación, lo central para ella no es la formalización de la planificación en un determinado instrumento sino su sentido y objeto. Además redacta sus propios objetivos que según ella integra a los del currículo oficial. En el caso de los OFT buscó la relación con los contenidos y se establece esta relación para cada una de las Metas de Aprendizaje-Aprendizajes Esperados<sup>61</sup>. Esto muestra una apropiación del currículo tanto en sus contenidos como en

<sup>58</sup> Tal como ha sido referido en el Capítulo III de esta tesis (ver página 112 en adelante)

<sup>59</sup> Categoría C1. Tareas de Comprensión; Categoría C2. Autodirección, Investigación, Descubrimiento; Categoría C3. Calidad del Pensamiento Desarrollado; Categoría C4. Metodologías, Conceptos, Evidencias Disciplinarias y C5. Estrategias, Actividades, Tareas. Descritas en la página 119 en adelante y redefinidas en las páginas 153 y siguientes.

<sup>60</sup> Como ejemplo de los instrumentos y datos recogidos en esta fase en el Anexo 7, página 324 y siguientes, se Transcripción Entrevista en Profundidad Profesor 3. Fase 2

<sup>61</sup> Las Metas de Aprendizaje o Aprendizajes Esperados son la expresión concreta de los aprendizajes a lograr por los estudiantes. Es una ayuda para docentes y estudiantes que permite enfocar las expectativas y el trabajo en aula.

su nomenclatura. Apropiación que es también personal ya que se expresa en particularidades originales. Y esto se llevaría adelante, en clases, por ejemplo, con el desarrollo la webquest *“se seleccionó un OFT de cada ámbito los cuales también están en relación con las metas de aprendizaje. Esto se trabaja mediante el desarrollo de la webquest que incluye temáticas que se relacionan con los tres objetivos”* (Informe p. 11).

El instrumento de planificación, independiente de sus componentes, sirve para guiar el trabajo en aula, donde las actividades están diseñadas en directa relación con los aprendizajes esperados (que son aproximaciones específicas a las metas de aprendizajes-objetivos). Esta relación se expresa precisamente de la siguiente forma: *“sin embargo a la hora de planificar el profesor debe considerar los aprendizajes esperados para formular las actividades, ya que estas deben ir en directa relación con ellos”* (Informe p. 14). De esta forma nos damos cuenta que estamos ante una docente que piensa que lo que hará en clases está supeditado a lo que espera que aprendan los estudiantes y esto está orientado por el currículo, por los lineamientos del propio establecimiento y por requerimientos de lo que enseña. Como también se observó lo que piensa hacer la docente en clases tiene mucho que ver con lo que harán los estudiantes para aprender.

Desde el punto de vista curricular todos los esfuerzos de la planificación se concentran en un solo objetivo general: *“Caracterizar el mundo clásico, a través del trabajo con fuentes, el desarrollo de una webquest grupal y la confección y presentación de un power point para reconocerse como herederos de Grecia en tanto raíces de nuestra civilización”*, (Informe p. 9). Si bien este es “un” solo objetivo-meta, es de carácter complejo, ya que engloba, y por lo tanto espera que los estudiantes aprendan los tres tipos de contenido: a) conceptuales: caracterizar el mundo clásico; b) procedimentales: trabajo con fuentes, webquest, power point; y c) actitudinales: reconocer la herencia y las raíces del mundo actual. Es decir, se produce una conjugación que permite la alineación de las metas curriculares en relación a las habilidades cognitivas con los contenidos disciplinares,

puesto que enseñar historia, es permitir desarrollar habilidades de pensamiento histórico (Instituto de Historia - PUCV, 2007b).

Reconoce el valor y el sentido del tema, de sus contenidos en el nombre que recibe la unidad en los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación. Esto se diferencia de otras elaboraciones-prácticas, que siguen enseñando el mismo contenido independiente de lo que digan los nuevos currículos o que enseñan una cantidad reducida de contenidos que no permiten llegar a lo que el nombre de las unidades señala. Esta diferencia queda clara al contrastar por ejemplo, la práctica de Profesora 1, (Fase 2) en referencia a lo que debió enseñar: la continuidad y cambio entre el mundo antiguo el medieval, y que termino siendo sólo una constatación de semejanzas y diferencias entre los países que existían y los que no existían en dos siglos distintos.

Ve peligro en el diseño planteado en la gran cantidad de contenidos y detalles de la temática, advirtiéndole que su formación la impulsaría a la amplitud y al detalle. Hace una interesante integración que relaciona los métodos de trabajo con los contenidos disciplinarios a abordar, es en función de esta visión que se toman las decisiones didácticas posteriores, *“se seleccionaron conceptos claves relacionados con la temática los que serán trabajados mediante la webquest, y análisis de fuentes escritas de modo de presentarles el contenido a los alumnos de forma distinta y novedosa”* (Informe p. 10). Aunque, desde la perspectiva de los estudiantes éste apunte más a la motivación que al aprendizaje, la consideración por los conceptos y los que serán claves para ser desarrollados por la estrategia, por lo tanto es fundamental a la decisión de la estrategia la selección de los contenidos y su centralidad en el tema que se abordará (Bransford, Brown y Rodney, 2002).

Advierte la dificultad de equilibrar la cobertura de contenidos y los objetivos del currículo nacional con la profundidad y extensión del propio tema: Grecia como fundamento de nuestra civilización. La profesora lo expresa de la siguiente forma: *“...Por lo mismo se seleccionó como eje vertebral de la unidad*



*la ciudadanía y la participación ciudadana y la actividad principal a desarrollar es la webquest que apunta fundamentalmente a trabajar esta temática, y en segunda instancia el trabajo con fuentes escritas*” (Informe p. 12-13). Este difícil equilibrio se “salva” con una elección, con una secuencia de contenidos y sobre todo con una puesta en práctica de una estrategia didáctica, en la autoevaluación formal que realiza la profesora luego de terminar con su proceso de formación, señala que *“Considero un acierto haber tomado como eje estructurador para la unidad los conceptos de ciudadanía y participación ciudadana en el mundo griego en vez de intentar abarcar todos los contenidos, permitiendo así dar profundidad a los contenidos en vez de abarcar muchos conceptos dispersos*” (Informe p. 25), lo que viene siendo uno de los criterios de acción docente más relevantes en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Baylina, 1999; Benejam, 1999; Tribó, 1999).

En cuanto a la evaluación se opta, bibliográficamente argumentada, por las evidencias que hablen del proceso de aprender visto en tres momentos: diagnóstica, formativa, sumativa<sup>62</sup>. Para cada momento se tiene claro el propósito y los medios para evaluar. Por ejemplo para el caso de la evaluación diagnóstica *“apuntará a detectar dos aspectos: los conocimientos previos de los alumnos (contenidos conceptuales) y los procedimientos que manejan. Para ello se diseñó un instrumento breve (prueba escrita) que les será aplicada antes de comenzar el trabajo de la unidad. Se escogió este tipo de evaluación debido a que la unidad a trabajar incluye el trabajo con procedimientos (tanto en la webquest como en el trabajo con documentos) por lo mismo el dominio de ellos permitirá a los alumnos desarrollar de mejor manera su trabajo en la unidad”* (Informe p. 16). En el caso de los momentos formativos y sumativos, no tienen una única forma de llevarse adelante, en el primer caso es a través de entrega de informes y de una rúbrica que los estudiantes aplican como control de avance. En el caso de la sumativa se evalúa directamente el producto: la webquest y los conocimientos a aprender, de una forma más abstracta, mediante una prueba escrita.

---

<sup>62</sup> Por lo general predomina lo temporal cuando se habla-usa de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa. Sin embargo son tipos o dimensiones de la evaluación y no solo momentos de ella.

La cuestión más significativa en este aspecto es que la evaluación se ve y construye como un proceso complejo que es parte del proceso de enseñanza y por lo tanto es parte del diseño y ejecución didáctico, como señala la profesora: *“El plan de evaluación intenta ser lo más coherente posible con las metodologías de trabajo propuestas para los alumnos”* (Informe p. 17), lo que viene a recordar lo planteado por el Profesor 3, (Fase 2 de análisis)<sup>63</sup> en lo relativo a la necesaria y fundamental coherencia entre las formas con que se enseña y las formas con que se evalúa (Garrido, Arenas, Mujica, Vergara, Contreras y Ortega, 2008). La Profesora reafirma sus ideas al señalar que *“el plan de evaluación cubre todos los flancos permitiendo hacerla de forma procesual y no final, que en definitiva es la función de la evaluación, medir los progresos y aprendizajes de los alumnos de principio a fin”* (Informe p. 18). La docente piensa a la hora de evaluar su trabajo en este ámbito y como influyó en el aprendizaje de los estudiantes: *“Creo que el plan de evaluación estuvo bien formulado porque fue variado, ya que incorporó diversas modalidades, desarrollo de la webquest, exposición oral y prueba escrita, además de auto y co-evaluación, y en distintas instancias, intentando que la evaluación fuera procesual y no necesariamente terminal, dando a los alumnos la oportunidad de ir chequeando sus propios avances”* (Informe p. 27).

#### 4.1.2 Webquest: Vida cotidiana en Atenas de la Antigua Gracia

La webquest será la principal actividad de trabajo de los alumnos/as. Es caracterizada por la profesora como metodología y la fundamenta como método, con bibliografía *“...hay que agregar que como herramienta resulta novedosa para los estudiantes de modo que ayuda también con la motivación del curso que es uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos como docentes hoy en día, dando así a los alumnos la oportunidad de trabajar a su propio ritmo, en grupos de interés, y utilizando una herramienta que les es tan familiar: el computador”* (Informe p. 13)<sup>64</sup>. Lo que señala no solo el uso de estrategias de enseñanza sino de la caracterización de ellas, aunque no desde una definición teórica descriptiva (Monereo, 2001; Zabala, 2001; Garrido,

---

<sup>63</sup> Ver página 156 y siguientes, en este mismo capítulo.

<sup>64</sup> Para ver el guión completo de la webquest ver Anexo 8, en página 331 del apartado Anexos.

Mujica, Basaez, Nuñez, Arenas, Basaez, Ahumada y Vergara, 2008) sino desde una puesta en práctica desde la situación de enseñar.

Piensa como utilizar la webquest de la mejor manera y calcula su implementación, en ello pondera que es nueva para los estudiantes y que su aprendizaje no es lo central de las actividades sino el medio fundamental para el logro de las metas de aprendizaje.

A la webquest le atribuye relevancia, porque permite trabajar con los tres tipos de contenidos-objetivos y utilizar habilidades de orden superior obligando a transformar la información: los pone en una situación ficticia en la que tienen que desempeñar un rol y realizar un producto; para realizar el producto tiene que trabajar con otros; buscar, seleccionar y elaborar textos en torno a temas concretos; usar instrumentos como fichas y agendas; tienen que poder usar de buena forma elementos tecnológicos como el power point o internet; las preguntas o indicaciones son amplias y si bien se circunscriben a temas concretos, no tiene respuestas absolutamente cerradas y únicas. Las actividades que involucran su desarrollo se efectúan durante varias clases.

De todas formas el aspecto más interesante de analizar es sin lugar a dudas como dos métodos de trabajo, la webquest y el análisis de fuentes<sup>65</sup>, se convierten en una estrategia de enseñanza, al modo en que se trabajan cuando se desarrolla el método histórico (Instituto de Historia - PUCV (2007a, 2007b). Esto sucede porque se articulan con los contenidos y los objetivos curriculares: *“...se seleccionó como eje vertebral de la unidad la ciudadanía y la participación ciudadana y la actividad principal a desarrollar es la webquest que apunta fundamentalmente a trabajar esta temática, y en segunda instancia*

---

<sup>65</sup> Para la profesora el análisis de documentos (en este caso fuentes históricas) tiene gran relevancia en cuanto se trabaja con evidencias y no solo con información, lo cual es fundamental en la construcción del conocimiento disciplinar en las Ciencias Sociales, en especial en la Historia: *“considero que este es fundamental en el caso de la historia, ya que hay que llevar a los alumnos a la fuente misma”* (Informe p.14). Es decir, sitúa la posibilidad de enseñar historia desde como se construye en el pensamiento histórico, pero aún más pone a los estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje dentro de este campo, es decir, en la posibilidad de elaborar un conocimiento histórico de manera guiada y al aprender no como un conocimiento cerrado y como producto de procesos extraños a ellos mismo. La importancia y el papel de la fuente está presente desde la evaluación diagnóstica (Ver Anexo 9, página 340 en adelante del apartado Anexos) y en la meta de aprendizaje-objetivo general.

*el trabajo con fuentes escritas*” (Informe p. 12-13); con las necesidades de profundización disciplinaria, con la formulación propia de metas de aprendizajes, la elección de una secuencia con énfasis determinado, con las necesidades especiales de ciertos estudiantes y con situaciones propias de su condición de jóvenes: la motivación y el uso del computador.

Ambas métodos se sitúan y se usan como metodologías de investigación, en que el conocimiento previo y la información serán modificados por los estudiantes al trabajar de esta forma. El uso de ambos métodos se fundamenta bibliográficamente y la propuesta de integración es personal. Esto es muy importante, ya que la profesora construye un proceso didáctico para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, él que se da porque existe apropiación personal, por lo tanto aprendizaje (Freire, 1997), en este caso, personal-profesional.

Por lo tanto, a la lectura integrada del currículo le sigue una propuesta didáctica propia, estructurada a partir de la integración de los dos métodos de trabajo: *“Los aprendizajes esperados serán planteados a continuación los que como se puede apreciar están directamente relacionados con lo propuesto en la matriz del plan de clases”* (Informe p. 12).

Sin embargo, la complementariedad tiene un límite y ella es tanto de orden disciplinar-didáctico como práctico, expresada en los distintos modos en que trabajan los estudiantes, *“porque si bien la webquest es una herramienta práctica, en lo personal considero que los estudiantes no debieran dejar de lado la lectura de fuentes, obviamente esta podría haberse incluido en la webquest, pero lo cierto es que resulta incómodo leer textos y analizarlos en la pantalla, y porque finalmente la lectura de fuentes prefiero que los alumnos la trabajen de forma individual”* (Informe p. 15).

El planteamiento central del trabajo con la webquest se enuncia a partir de la siguiente situación *“Eres un actor de teatro, y tu Compañía ha decidido montar una obra ambientada en Atenas de la Grecia clásica. Te han asignado un papel*

*como habitante de Grecia en la antigüedad. Tu misión será informarte junto a los otros actores al respecto para apropiarte bien de tu rol. Para ello investigarás sobre dicho periodo para poder compenetrarse mejor con sus personajes y llegar a entender: ¿Cómo vivían los griegos en Atenas en la Antigüedad?*<sup>66</sup>, lo que supone posicionarse en dos tiempos distantes, el presente y la época de la Grecia Clásica. Para los estudiantes esto es difícil, no solo por la fuerza del presente en el que viven y los pocos datos que tienen de ese pasado remoto, sino que además porque se les pide comparar lo semejante y lo diferente, a partir de algunos elementos y criterios que están contenidos en el guión previsto para el desarrollo de la misma webquest.

El proceso didáctico que es la guía por la cual los estudiantes desarrollaron el trabajo es bien abierto, supone toma de decisiones sobre el orden en desarrollar las actividades, distribuir las tareas grupales e individuales, buscar información para responder a las preguntas, resolver las preguntas cerradas y abiertas, así con la tabulación de la encuesta, la elaboración de un power point y preparar la exposición apoyada por él. Supone aprender unos conceptos y unas ideas fuerza del mundo Griego para comparar y deducir como es nuestra Democracia, específicamente como se da la participación. Por lo tanto, se constata que los estudiantes tienen que “saber” dos cuestiones complejas: lo esencial de la cultura griega antigua en cuanto a la participación y como ello es una herencia presente hoy. Precisamente esto es lo que media la webquest. He aquí, en el ejemplo de la webquest, el potencial de los medios tecnológicos, tal como lo señalan Santacana, (2005) como Bransford, Brown y Rodney (2002) y con una característica notable, como herramienta, central en el proceso pero que no es el fin en si mismo (Castells, 2000).

#### 4.1.3 Elaboración de un relato histórico: ¿Quién hace la historia?

La elaboración de uno de los productos más propios de la disciplina histórica: el relato histórico, es lo que la profesora les plantea a los estudiantes para realizar, así el relato histórico como método de construcción de conocimiento histórico se convierte en método enseñanza. Es una Estrategias de Enseñanza

---

<sup>66</sup> El guión in extenso de la Webquest se puede ver en el Anexo 10, apartado Anexos, página 341.

que pasa a ser de Aprendizaje, porque es el modo en que los estudiantes desarrollan su trabajo, aprender al modo de los expertos disciplinarios, desarrollando procesos de aprendizaje auténtico y profundo. En este caso, la profesora lo desarrolló con un grupo de estudiantes de los terceros medios que conforman el electivo humanista del cual ella es la docente<sup>67</sup>. En el electivo humanista todos los alumnos/as son estudiantes de los distintos terceros medios en los que la docente enseña historia y ciencias sociales. El electivo se llama Historia Contemporánea de Chile.

Dado que no es posible colocar como anexo a este escrito el video donde se sintetiza la elaboración de este relato es que aquí se presenta la transcripción de los principales momentos, tanto las interacciones orales así como los eventos no verbales más relevantes (Flick, 2004). Luego de cada momento se desarrolla el análisis.

La situación en que comienza la clase muestra a los estudiantes de electivo y la profesora en el CRA<sup>68</sup>. Es un grupo de no más de 20 personas que no ocupan la totalidad del espacio, él que aparece dividido en dos. La profesora está adelante junto al televisor. La elaboración del relato se desarrollará en dos clases y en un tiempo entre ellas en que los estudiantes realizarán algunas tareas específicas. El video fue grabado por una tercera persona y ha sido editado por la docente para mostrar los siete momentos en que se desarrolla la actividad, siendo su duración del video de aproximadamente de 17 minutos.

#### Momento 1 Motivación - Explicación

*“Profesora: ¿Quiénes hacen la historia... Alumnos: los historiadores; Profesora: ¿ustedes pueden hacer historia?; Alumnos: (la mayoría y en forma sucesiva) no, no!!!, noooo; Profesora: ¿están seguros?, yo creo que sí, depende de la información que tengan... ahora vamos a realizar un trabajo para ver si pueden hacer un pequeño relato histórico; Alumnos: (algunos)*

---

<sup>67</sup> Tercer Medio equivale al Primer año del Bachillerato en el sistema educacional español. Los terceros y cuartos medios funcionan, en el sistema educacional chileno, en las modalidades científico-humanista o técnico-profesional y dentro de ellos cada modalidad y área tienen un número de asignaturas pre-establecidos y otros entre los cuales los estudiantes pueden elegir. Las alternativas de estos últimos no suelen ser más de dos.

<sup>68</sup> Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA). Es el nuevo enfoque que le han dado las políticas públicas de educación a las antiguas bibliotecas escolares, dotándolas con un sentido de lugar de trabajo y no solo de consulta-depósito. En ello ha influido notablemente la renovación bibliográfica y el equipamiento TIC.

buuuujjj, (otros) ehhjj, (uno) yo voy hacer historia.... Profesora: ... bueno, entonces presten atención.”

Para la profesora “La existencia de sala CRA permite el trabajo con variedad de metodologías, permitiendo la utilización de medios audiovisuales tales como películas y documentales” (Informe p. 5), por lo tanto se parte y trabaja en un espacio valorado. La profesora plantea una pregunta epistemológica: ¿quién hace la historia?. Los estudiantes responden en el plano de la historia como lo escrito, es decir, ellos suponen que la historia es lo que esta escrito en los libros y sus autores son los profesionales de ello, de los historiadores. Con esta actividad la profesora los desafía a ser también escritores/as de historias, de ser historiadores, o sea a ponerse en el plano de expertos, que es una de las características de la enseñanza que quiere desarrollar comprensión. Como señala Pozo (1998) los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución. Estas secuencias pueden ser caracterizadas como Estrategias propias y singulares para situaciones reconocidas del desempeño cotidiano.

#### Momento 2 Visualización del film

“Profesora: ... para comenzar vamos a ver una parte de la película “La Batalla de Chile”<sup>69</sup>. Los alumnos se acomodan frente al televisor. Las imágenes muestran en la mitad de la pantalla imágenes de la película y en la otra a los alumnos/as. Las imágenes de la película son preferentemente de discursos, programas de televisión, marchas y enfrentamientos callejeros. Los alumnos/as están concentrados es lo que ven y en la mayoría de los caso su expresión facial es seria. Sólo en un momento, los alumnos/as ríen por la forma de hablar de una persona que aparece, un dirigente obrero.

Por lo general se suele señalar el desinterés de los jóvenes por la historia reciente de nuestro país. Sin embargo, acontecimientos como el golpe militar de 1973 siempre captan la atención de los/las estudiantes, sobre todo si son planteados de forma abierta por un docente, sin ponerlo a la discusión inmediata. Aquí se puede en común una fuente de información de la cual partir la discusión. La atención que muestran los estudiantes así como la posterior implicancia, señala que estos temas pueden ser objeto de su interés profundo y por lo tanto muy relevante en su proceso escolar de aprendizaje.

<sup>69</sup> La Batalla de Chile. Chile, 1976. 90 minutos. Mayores de 14. Géneros: Cine Chileno (Documentales); Documental (Alto Impacto Visual – Históricos). Director: Patricio Guzmán. Descripción de la película: Considerada una de las obras claves del cine latinoamericano, La Batalla de Chile es un ambicioso y épico documental que cubre el conflictivo período que va desde octubre de 1972 al Golpe de 1973 en Chile. El segundo volumen (El Golpe de Estado) narra los convulsivos días de 1973 que desembocaron en el bombardeo a La Moneda y la muerte de Salvador Allende. Poderoso y provocador, este volumen puede ser el más emotivo de la trilogía e, indudablemente, el de imágenes más famosas y discutidas. <http://www.bazuca.com/pelicula-3578316-La-Batalla-de-Chile-vol.-II>. 30 de marzo 2009.

### Momento 3 Conexión del Film con la Construcción del Relato Histórico

*“Profesora: ¿qué les pareció el video?... (se escuchan varias respuesta) Alumno (el más cercano) ¡Muy bueno! Profesora: muy bueno... y ¿de qué se trataba? Alumno: de los últimos meses del gobierno de Salvador Allende. Profesora: de los últimos meses del gobierno de Salvador Allende, ¿cierto?... pero ¿mostraba todos los aspectos o mostraba solo algunos aspectos?. Alumno 2: Mostraba solo el de los trabajadores. Profesora: Mostraba el lado de los trabajadores, ¿cierto?... ¿podríamos hacer una pequeña historia a partir de lo que vimos aquí? Alumno 3: ¿cómo, una historia?... Alumno 4: Hoy día no. Profesora: les estoy preguntando si podríamos... Alumnos/as (casi todos en coro) Sííí... Profesora: ¿creen ustedes? Alumnos/as: Sííí. Profesora: ¿Ustedes estaban vivos en esta época? Alumnos/as: Noooo. Profesora: ¿Que ustedes no estuvieran vivos en esa época les impide saber los que ocurría?. Alumnos/as: Noooo. Profesora: ¿Cómo pueden saber lo que ocurría en esa época? Alumna 1: !!viendo videos, leyendo libros!!!, Alumna 2: con una profesora que explica... (se escuchan varias cosas...). Profesora: A ver Javiera. Javiera: entrevistando a algunas personas. Alumno 2: ¿a qué personas?, Profesora: a personas que hayan vivido en ese tiempo... Alumna 3: a los abuelos. Profesora: a los abuelos, ¿a quién más?... Alumnos/as: a los papás, mamás.... a los hermanos mayores... Profesora: (continuando)... ¿les parece a ustedes que a partir de preguntarles a personas que hayan vivido en esa época, mayores, podemos hacer un pequeño relato histórico? Alumna 2: Sííí... (hay murmullo, ruido en general si se compara con el silencio prácticamente total que se observó durante la visualización)”.*

Este es el momento clave de la actividad, porque es cuando se conecta la idea central de la actividad: ¿ustedes pueden hacer historia?; lo motivacional: el golpe de estado; con escribir sobre ese tiempo *¿podríamos hacer una pequeña historia a partir de lo que vimos aquí?*) usando fuentes directas (entrevistas a familiares), porque el escribir historia requiere tener buena información y por eso será necesario el trabajo grupal que vendrá. Es esencial preparar bien las preguntas en el grupo.

Si esto no queda claro, si aquí no se unen bien las partes de la actividad, puede quedar desenfocada o perder todo su propósito educativo. Como el pensamiento histórico no sería un pensamiento natural (Wineburg, 2001), es necesario realizar este puente, esta conexión entre lo que ya piensan los niños/as y el tipo de pensamiento que se quiere desarrollar, donde los procedimientos didácticos específicos permiten hacer evidente el pensamiento original, la reelaboración del mismo a la luz de los nuevos antecedentes por parte de los estudiantes y la sistematización de los resultados este procesos.

### Momento 4 Construcción de un relato histórico, 1º parte

*“Profesora: ...entonces vamos a hacer lo siguiente: constituir grupos.... de cuatro o cinco personas.... ustedes los eligen... bueno si quiere trabajar sola trabaje sola... y van a elaborar una serie de preguntas que le van a hacer a personas que hayan vivido ese tiempo para que luego ustedes puedan hacer su pequeño relato histórico. Tienen que hacer unas preguntas bien estructuradas para establecer cuáles eran las percepciones que tenía la gente en esa época, cómo vivió el período, cualquier cosas que ustedes quisieran averiguar. Y después con esas respuestas ustedes elaboran el relato, ¿les parece?...”*

*(Se ven los distintos grupos trabajando. Algunos grupos le comparten a la profesora algunas de sus preguntas que han realizado): ¿por qué querían derrocar al gobierno de Allende?; ¿según usted cuál fue el mayor error de Salvador Allende en la organización de los trabajadores?;*



*¿qué propósitos tenía Allende para su gobierno?; ¿de qué lados estabas y por qué?; ¿cómo se vivió el gobierno de Allende?; ¿cómo era la alimentación en ese tiempo?... (algunos estudiantes le comentan lo que les paso a su familiares en esa época, por ejemplo): mi abuelo era súper esforzado y vivieron esos y les quitaron las tierras... Profesora: los de la Reforma Agraria<sup>70</sup>... Alumna: esos!!! y por eso es que mi abuelo y abuela son pinochetista, yo creo que más por eso no porque piensen que hay que matarlos a todos... Profesora: cada grupo se lleva todas las preguntas para hacérsela a los familiares o a los vecinos. El jueves me traen las respuestas, las vemos acá y con eso cada grupo elabora su relato histórico... ¿les parece?”. (Termina 1º Clases).*

La profesora no solo da la pauta de cómo trabajar sino que define la orientación y esta es lo que se quiere averiguar. Por eso la profesora define ciertos propósitos del relato: *“para establecer cuáles eran las percepciones que tenía la gente en esa época, cómo vivió el período”* o dejando a los propios estudiantes el decidir la particularidad del propósito: *“cualquier cosas que ustedes quisieran averiguar”*. Los ejemplos de preguntas y los testimonios de algunos estudiantes ejemplifican las diferentes orientaciones y es importante destacar en ellas que ninguna es de carácter reproductivo-factual, tipo: ¿quién fue tal persona?, ¿cuándo sucedió tal hecho? o ¿cuáles fueron las características de...? lo que origina un listado.

Al terminar la clase la profesora esboza como finalmente se construye el relato: *“las respuestas, las vemos acá y con eso cada grupo elabora su relato histórico”*. Esto supone una nueva forma de introducir a los/las estudiantes al estudio de estas disciplinas, es decir a nuevas formas de enseñar (Bransford, Brown y Rodney, (2002). Para estos autores esto facilita una comprensión bastante más profunda que las formas tradicionales, ya que incentiva - con el apoyo docente - la autonomía de el/la que estudia. Lo cual para Lledó (2000) es una característica fundamental de la profesión docente.

Al terminar esta primera clase se recoge la impresión de los estudiantes sobre el tema, la visualización del mismo y del trabajo grupal de elaboración de las preguntas. Esto no era una parte formal del trabajo y su secuencia. Lo expresado por los/las estudiantes consultados fue:

- *“Pero la última parte cuando habló ese tipo fue latero<sup>71</sup>... pero sí”*
- *“tengo problemas con eso, voy a tener que llamar a unos abuelos ya que mi mamá era muy pequeña y vivía en Arica<sup>72</sup>, ...entonces como que..., me va a costar hacerlas a ellos...”*
- *“... emmm... interesante... entre... bueno no tan entretenido... fue bueno ver todo lo acontecido antes del derrocamiento del gobierno de Allende.”*

<sup>70</sup> La Reforma Agraria fue una política de redistribución de tierras para favorecer a los trabajadores agrícolas no propietarios, comenzada en el gobierno demócratacristiano de Eduardo Frei Moltava. El Gobierno de Salvador Allende se propuso y llevo adelante la expropiación de la gran propiedad rural.

<sup>71</sup> Fome, aburrido.

<sup>72</sup> Capital Regional del extremo norte de Chile a 25 kilómetros de la frontera con el Perú.

- *“Y mucho mejor porque así uno aprender mucho mejor... uno aprendiendo la realidad, a uno cuando a uno le cuentan la verdad es mucho mejor...”*
- *“Por ser, parte de la historia de Allende... ¿Tú la conocías?... no!!!”*
- *“... mi abuelo, fue carabinero<sup>73</sup> en esa época, fue general...”*
- *“Sí, siempre converso con mis papás me cuentan y me pareció interesante, también, interesante saber lo que paso en mi país...”*
- *“Que afecto a mis familiares que eran de izquierda también, entonces... o sea ellos no fueron exiliados ni torturados ni nada, pero igual afecta, y si afecta a todo un país obvio que afecta a uno también.”*
- *¿Qué fue lo que más te gusto?, “Cuándo pelearon en la televisión”.*

La mayoría opinan sobre la película, otros sobre el trabajo de entrevistas a realizar, otros sobre las vivencias familiares. Esto permite ver los diferentes focos que tiene la atención o impresión con que se queda cada estudiante: los que operan por el gusto, lo que se centran en la tarea y los que empatizan emocionalmente con la temática. Aunque diversas son las formas de atención, éstas se canalizan en los relatos propiamente tal. Quizás ese es un gran logro de esta forma de trabajo y del producto que se alcanza. Es evidente la implicación activa de los estudiantes Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (2004)

#### Momento 5 Construcción de un relato histórico (2º parte)

La segunda clase se realiza en la sala de uno de los terceros medios. La profesora recapitula lo que ha realizado hasta ese momento. Da una explicación general a todo el curso en los mismos términos que se utilizaron al finalizar la clase anterior. Se establece que la elaboración del relato es por grupo, él que será evaluado con nota y se determina, a su vez, el tipo de formato de entrega (en una hoja oficio, bien escrita y con el nombre de los integrantes).

Los grupos se vuelven a reunir, distribuidos por toda la sala de clases. Se vuelve a explicar a algunos grupos en forma particular el objetivo central del trabajo y la forma de realizar el relato. La profesora repite la rutina explicativa a quien lo necesite, no varía el discurso, ni el tono, aparece siempre dispuesta. Los distintos grupos trabajan en construir el relato, no hay muestras de tedio, disrupciones o baja en la tensión del trabajo.

Todos los grupos tienen material para trabajar, lo que demuestra que la motivación y el sentido de la actividad se mantuvieron más allá de la clase inicial. Se ve un fluir de ideas e intercambio de opiniones, los grupos trabajan con mucha armonía y como los grupos de trabajo fueron hechos por afinidad es posible que esto ayude a matizar las eventuales diferencias de opinión. Sin esta instancia - trabajo grupal efectivo - no se entiende el proceso llevado adelante ni el producto elaborado. Esto podría mostrar la alta regulación y

<sup>73</sup> En Chile los Carabineros son la policía uniformada y es de carácter nacional.

control sobre el propio hacer por parte de los/las estudiantes (Valle, González, Cuevas, (Fernández y Baspino, 1998) y de la propia profesora (Darling-Hammond, 2001b) lo cual nos permite señalar como actúan en complemento las Estrategias de Aprendizaje y las Estrategias de Enseñanza (Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987) dada las decisiones que tienen que tomar para controlar y realizar satisfactoriamente el relato histórico.

Momento 6 Lectura de los relatos:

Un/a representante de cada uno de los 6 grupos de trabajo lee desde adelante de la sala el relato que elaboraron en conjunto:

√ *“Lo que sucedió en Chile entre el año 70 y 73 fue un golpe de estado, debido a la violencia que había en el país ya que el presidente de momento entrego a las industrias a los obreros lo que causó molestia en los privados, dividiendo la sociedad en dos, en los que... (duda, mira el texto)... estaban de acuerdo y los que no. La mayoría de la gente vivió esta época con temor, era difícil conseguir alimentos ya que era escaso y había que hacer fila para conseguirlo. Algunas personas se hacían partidarios de las protestas y otros no por miedo a que les pase algo o por no estar de acuerdo con la familia porque pertenecían a las fuerzas armadas ya que.... emmmm... atentados no así las familias... emmmm,(levanta la vista y dice): ¡aprende a escribir oye!...”*

√ *“El 11 de septiembre de 1973 se concreto lo que para muchos era un golpe del fascismo y para otros un pronunciamiento militar. El presidente Salvador Allende fue derrocado después de un período de escasez y complot norteamericano quienes financiaban las campañas antidemocráticas de la derecha chilena. Según las visiones expuestas al momento del golpe reinaba el caos y la persecución de los militares a los miembros de la UP<sup>74</sup>. Al momento en que la Junta Militar toma el poder se vio el mayor error del gobierno de la UP y de Salvador Allende que recayó en la organización de los trabajadores dado que la revolución se hace con armas y estas no estaban. Desde el 11 de septiembre comenzó la persecución y las políticas de exterminio hacia los partidarios de Allende, exterminio con el exilio, exterminio lanzándolos al mar o en fosas comunes.”*

√ *“En 1970 se dio inicio el gobierno de Salvador Allende. Gobierno que se caracterizaba por la violenta arremetida de sus opositores, tanto verbales como militares. Durante este período se produjo una escasez de recursos producto de un boicot preparado por la oposición, que a su vez vendía los productos en el mercado negro a elevados precios. La violencia y la escasez propia de este período provocaron una inseguridad en la población civil, a tomar bandos, a quemar cosas... y tener que migrar. También se formaron organizaciones*

---

<sup>74</sup> UP es la sigla de Unidad Popular, coalición de centro izquierda que llevo al gobierno socialista Salvador Allende.

comunales, llamadas cordones industriales, donde los trabajadores buscaban defender sus intereses. En el gobierno de Allende se pusieron en práctica diferentes reformas, como la Reforma Agraria que otorgaba cierto porcentaje de terreno a los trabajadores agrícolas. También se estatizaron las industrias que dieron paso a los cordones industriales. Fue un período de incertidumbres y cambio político.”

√ “En el ámbito de la política hay dos puntos de vista los de la derecha y los de la izquierda. Comenzando por los del lado derecho cuando en 1973 Augusto Pinochet hizo el golpe de estado, Pinochet no era el mayor comandante en jefe, el ocupaba el tercer lugar, los otros dos jefes mayores que el no querían hacer el golpe de estado. Pinochet los mató<sup>75</sup> y ahí lo hizo. Pinochet se adelantó a una sita que hizo Salvador Allende a la cual era que todas las fuerzas armadas fueran a un lugar con rifles y balas y ahí los iba a matar. Allende quería que los jefes de empresarios trabajaran para ellos, es decir para el Estado. En esa época la gente podía tener mucho dinero pero el problema era que no había mucho producto, ahí fue donde empezó el mercado negro.”

√ “Durante el período del golpe de estado hubieron muchos movimientos obreros a favor de Salvador Allende, las protestas obreras defendían lasss... las luchas de clases ya que pedían la igual de acceso a la educación y de acceso a la salud. La situación económica de este período era caótica no porque faltaba plata<sup>76</sup> o alimento era por el boiiii cat (... no se lo que dice) y esto se puede probar porque al día siguiente del golpe volvían a estar llenos y esto quería decir que tenían todo guardado, un ejemplo se ve en la película Machuca<sup>77</sup>. La gente que tenía plata y era de derecha podía comprar en el mercado negro y esto se usaba para boicotear el gobierno de Allende ya que Allende buscaba la igualdad. Durante el golpe de estado se instauró una verdu... no!!!, dictadura, cierran el parlamento, que es la instancia democrática que existe, ya que el parlamento es la voz del pueblo... jeso!”

---

<sup>75</sup> A pocos días de comenzar el Gobierno de Salvador Allende, Augusto Pinochet era el Tercero en la línea de sucesión del mando en el Ejército de Chile. El 22 de octubre de 1970 un comando de extrema derecha intenta secuestrar al Comandante en Jefe, el General René Schneider, pero este muere al defenderse. El objetivo del grupo era presionar al ejército para que este impidiera la asunción de Allende. Días antes del 11 de Septiembre de 1973 A. Pinochet asume como Comandante en Jefe puesto que el General Carlos Prats renuncia. Meses después el General Prats muere asesinado junto a su esposa en Buenos Aires. El asesinato es perpetrado por la DINA, la policía secreta del nuevo régimen militar chileno. A Augusto Pinochet se le atribuye la orden directa de ello.

<sup>76</sup> Plata: forma común y coloquial de llamar al dinero en Chile, sobre todo al efectivo, al de uso diario.

<sup>77</sup> Machuca. Chile, 2004. 121 minutos. Todo Espectador. Géneros: Cine Chileno (Drama –Grandes Éxitos); Drama (Angustia Juvenil – De Época – Denuncia Social – Relaciones Familiares). Descripción de la película: Poco antes del Golpe de 1973, un exclusivo colegio de Santiago recibe a un grupo de niños de escasos recursos como parte de un plan piloto de integración. Así se conocen Gonzalo Infante y Pedro Machuca, quienes harán amistad al tiempo que observan cómo a su alrededor el país entra lentamente en una crisis de contornos cada vez más siniestros. Mucho se ha escrito y dicho sobre los grandes méritos de Machuca, pero el más importante de todos sigue siendo su renuncia al panfleto en aras de la observación amorosa y detallada de sus personajes. El extenso elenco (incluyendo a los jóvenes protagonistas) es notable. <http://www.bazuca.com/cgi-bin/ncommerce3/ProductDisplay?prfbr=7312353&prmenbr=451&formato=DVD>. 22/04/2009

√ “Ya... todo comenzó con una falla en las ordenes del alto mando produciendo un conflicto entre empresarios y obreros en el gobierno de Allende. El golpe de estado llegó a su fin gracias a que los obreros no estaban preparados con armamento y cuando llegaron los militares con sus municiones los obreros no pudieron reaccionar de forma inmediata. Cuando se llevaba a cabo todo este conflicto había una entrevista en la tele a una familia muy peculiar de bajos recursos, la señora que estaba siendo entrevistada señalaba que los militares llegaban para ver si había algún armamento o como profanaban tumbas en los cementerios y sacaban los cadáveres creyendo que había armas escondidas en ellas, lo que señalaban los testigos que vivían en las tomas<sup>78</sup> cercanas a los territorios. Con respecto al tema de la alimentación era muy difícil conseguir los alimentos porque estaba todo en manos de los militares y las filas eran interminables solo para conseguir un tipo de leche u otro tipo de alimentos.”

Aunque es posible que algunos estudiantes hayan consultado algún tipo de bibliografía se observa en los relatos elaborados que la mayoría de los tópicos enunciados en ello aparece en la literatura especializada: el caos anterior al 11 de septiembre, la concepción de golpe o pronunciamiento, los errores del gobierno de Allende y el complot de la derecha chilena. Es posible que si se hubiera visto un film o trabajado testimonios más proclives a la oposición del gobierno de Allende la diversidad de los matices en los tópicos sería aún mayor. También son evidentes errores en hechos particulares, tal como ha sido señalado. La pregunta es si estos errores influyen o alterarían la interpretación que se está haciendo.

Sin embargo, como el propósito es el relato histórico construido por los estudiantes con datos de las historias familiares a través de las propias preguntas, lo que más claramente aparece no es la meta-historia sino la historia de la gente y en ella se ve sufrimiento - antes y después del golpe -, el miedo, los problemas para alimentarse, lo que no siempre está presente en los relatos de los historiadores. Es claro que la Estrategia seguida tiene mucho del método histórico (Instituto de Historia - PUCV, 2007a, 2007b) aunque más centrada en el proceso de construcción del conocimiento que en la “veracidad” de él.

#### Momento 7 Cierre

La profesora realiza el cierre a la actividad después de escuchar junto al curso el último relato preguntando: “¿creen, entonces, que ustedes son capaces de escribir historia?”... ahora la respuesta cambia y el coro sucesivo de “Síííí” se escucha por toda la sala. A lo que la profesora replica “lo que podamos escribir siempre dependerá del punto de vista que tengamos así como de la información que dispongamos”.

<sup>78</sup> Tomas: Poblaciones periféricas, espontáneas de pobladores sin casa, producidas durante las décadas de los 60, 70 y 80 en las grandes ciudades de Chile, semejantes a las chabolas. Hoy, muchas de ellas son lugares consolidados de las ciudades a pesar de haber vivido décadas en la precariedad urbana. Se llaman “tomas”, porque han sido tomadas por la fuerza o ocupadas de facto.

No interesa abordar la “objetividad” de los relatos elaborados por los estudiantes, cuestión que podría ser trabajada contrastando los relatos, ampliando las fuentes orales, examinando la bibliografía especializada, visualizando documentales-videos que muestren la visión de la derecha chilena. Lo cual sería provechoso e interesante. Para la profesora lo que es importante es saber si los estudiantes podían realizar un relato histórico y hacerlo al modo en que lo hacen los expertos. Hay una implicancia didáctica de los estudiantes y una manera de formalizar y desarrollar el pensamiento (Darling-Hammond, 2001b) a partir de las nociones que se tienen inicialmente (Carey y Gelman, 1991).

El cuanto al cierre este es breve y falto de profundidad, aunque las puntualizaciones son relevantes y acorde con el desarrollo del tema y del propósito de la actividad. Presumiblemente por la exigencia del termino de la clase, por la edición del video o es que parece así.

Sin embargo, viendo todo el desarrollo de la actividad, de la construcción del relato histórico la profesora pondrá a investigar a los estudiantes y verán que ellos también pueden hacer-escribir la historia, puesto que no solo ensayan el tipo de productos sino la forma, la metodología de un saber particular, en este caso del histórico (Bransford, Brown y Rodney, 2002; Bain 2005). Pero la sorpresa está en el tema escogido, que es contingente y por lo tanto será hacer-escribir la historia de algo que les es propio y sobre lo cual se tiene vivencia, donde también son hacedores de Historia, por lo menos de la suya. Entonces la hacen-siendo protagonistas... quizás está contenido en la intuición del estudiante, que dice, al inicio de la primera clase: “yo voy hacer historia” considerando la información que tenga disponible y el punto de vista desde donde lo haga. Así la profesora les permite ampliar el rango de la información que tienen disponible y argumentar más consistentemente sus puntos de vista. Lo cual evidencia una valoración distinta de la pedagogía (Pérez Gómez, 1990) ya que se trabaja en torno a las representaciones de la comprensión, que es elaboración del relato histórico (Darling-Hammond, 2001b) así como en su progreso (Duckworth, 1987) y no sobre la transferencia de datos, rompiendo las estructuras dobles de un pensamiento para la escuela y la otra para la vida cotidiana (Gardner, 1997).

#### 4.1.4 Las Preguntas para Retomar Aspectos de las Civilizaciones Antiguas

*“Profesora: Ya a ver chicos vamos a retomar ¿Cuáles son las grandes civilizaciones fluviales? Alumno: India, Egipto, China. Alumno: Mesopotamia. Profesora: ¿Cuál falta? Alumnos: China (Ruido en la sala). Alumnos: Eeeeeeeeeeee. Profesora: la gente que viene llegando atrasada por favor sentarse luego. Profesora: Retomando las ideas ¿Cuáles son los ríos que las rodeaban? De India. Alumno 2: El Indo y el Ganja. Alumno 3: ¡Ganges! Alumno 2: A eso. Profesora: ¿Egipto? Alumnos: Niloo. Profesora: ¿Mesopotamia? Alumnos: Tigris y Eufrates. Alumnos: De China el Azul y Amarillo. Profesora. ¿Qué? Alumna: de China el Azul y el Amarillo” (Registro Ampliado, Profesora Caso 1).*

Usa las preguntas como evaluación diagnóstica-formativa, encadenando bien las preguntas a los aprendizajes previos de los estudiantes, aprendizajes producto de las clases anteriores. Sin embargo, las preguntas son básicas, de esta forma, las respuestas circulan en torno a las características más evidentes de las civilizaciones. De todas maneras los estudiantes se involucran en este diálogo de respuestas y preguntas, el cual no es aprovechado por la profesora para agregar información, profundizar o relacionar con otros elementos de la temática. Estas preguntas están a mitad de camino entre las que inquietan listas de hechos y datos, y las plantean y muestran problemas que fascinan (Bain, 2005).

Por ejemplo, esto se ve en el siguiente diálogo: *“Profesora: Pregunta ¿qué significaba este concepto? (neolítico). Alumna: ¿Neolítico?. Alumna2: Nueva piedra. Alumno: Nuevo tiempo, nueva era. Alumna2: Nueva piedra. Profesora: Neo, nuevo, lítico piedra, nueva edad de piedra, después del paleolítico, que es la antigua edad de piedra ¿Cierto? Bueno, ¿algún voluntario para leer?...”* (Registro Ampliado, Profesora Caso 1). No le saca mayor provecho a las preguntas que hacen referencia a conceptos, solo da la definición, la etimología de la palabra. No lo señala ni puntualiza la significancia del neolítico como etapa cultural, por ejemplo, los cambios que significó y la gran revolución de la agricultura; no hay profundización (Instituto de Historia - PUCV, 2007a), lo cual es fundamental para un Aprendizaje Comprensivo (Bransford, Brown y Rodney, 2002; Perkins, 1999).

Por otra parte se ve que no cae en las trampas de las interrupciones de los estudiantes, no dilata las situaciones ni confronta a los estudiantes, permite que siga el hilo del diálogo y su propósito, cuestión que Elbaz (1983) señala como uno de los conocimientos más relevantes que tienen los docentes sobre su práctica. Esto se ve claramente en el siguiente párrafo:

√ *“Profesora: Tomen asiento. Astrid: ¡A no quiero sentarme! Profesora: Ya a ver chicos vamos a retomar ¿Cuáles son las grandes civilizaciones fluviales? Alumno: India, Egipto, China”* (Registro Ampliado, Profesora Caso 1) y *“Leonardo: La antigua India son los territorios que hoy pertenecen a Pakistán y ¿Bangladesh?. Profesora: Bangladesh. Astrid: Oye ya po lean*

*como la gente. Alumnos: Ooooo. José: Ooo lean como la gente. Profesora: Ya Astrid silencio. Leo sigue. Leonardo: Esta zona regularmente invadida desde el norte no permitió la existencia de un imperio unificado. Sólo dos dinastías, los Maurya y los Gupta” (Registro Ampliado, Profesora Caso 1).*

Situación muy distinta al planteamiento llevado adelante por la Profesora 2 (Ver páginas 186, en este mismo capítulo), donde las preguntas son parte una retórica autocentrada en su propio rol. Por otra parte, si contrastamos esto con el uso de las preguntas que hace el Profesor 3 (Fase 2, ver página 198 y siguientes en este mismo capítulo) vemos que allí las preguntas se utilizan, tanto por el docente como por los estudiantes, para ampliar el nuevo tema que se trata y para hacer las conexiones con los anteriores y no tan solo para recuperar datos básicos aprendidos en las clases anteriores.

En definitiva la docente usa el diálogo pregunta-respuesta de forma permanente, donde los estudiantes participan de forma regular aunque no son los “autores” de las preguntas. El desarrollo del mismo tiene un fluir ordenado y con un propósito (evaluación diagnóstica-formativa, guiar la lectura de un texto), que no es interrumpido por las disrupciones de los estudiantes, sin embargo no se aprovechan para profundizar en los contenidos. Dado los otros elementos que se tienen sobre la práctica de la profesora, sobre todo, el desarrollo de las clases en las que se elaboró el relato histórico, se puede inferir que en el caso aquí reseñado que el mecanismo de las preguntas-repuestas ocupa un papel bien preciso y puntual, de ahí su carácter básico y directivo.

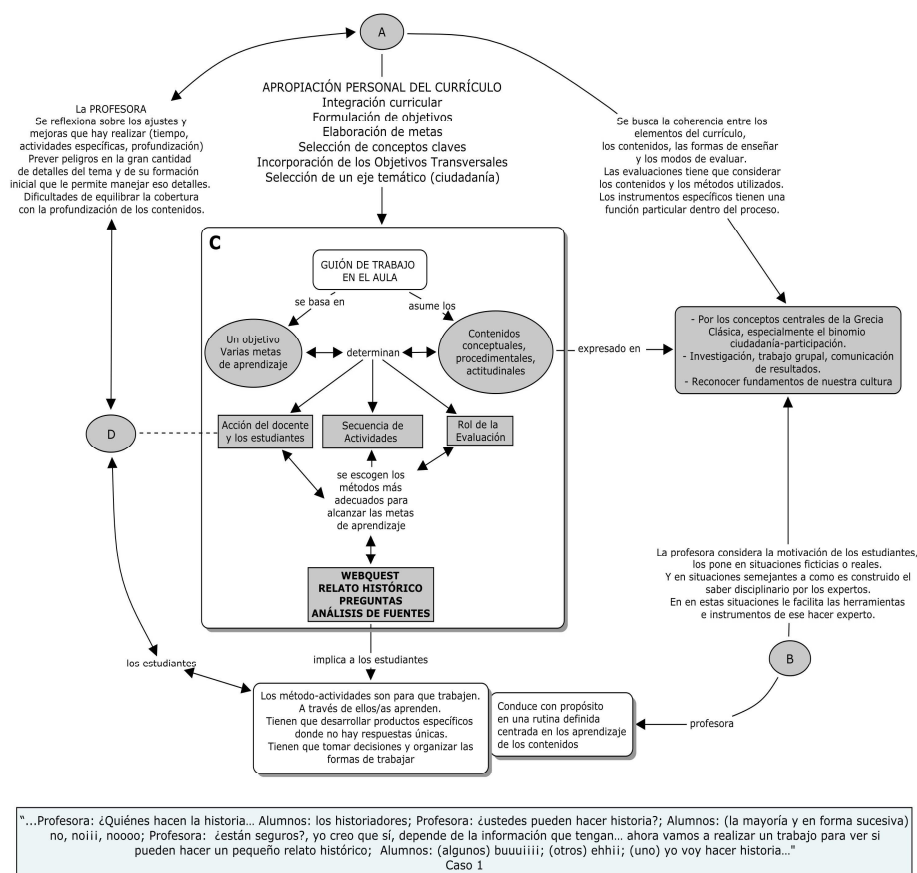
#### **4.1.5 Síntesis: Modelo gráfico**

En el desarrollo de la práctica de enseñar de esta profesora se ve la presencia de dos rasgos críticos en la enseñanza escolar descritos por Bain (2005): hacer visible y reconocible lo que piensan los estudiantes sobre determinado problema histórico, en este caso sobre la causas del Golpe Militar del 11 septiembre de 1973; y ayudarles a hacer concientes de como saben eso, teniendo en cuenta los hechos objetivos y el modo en que ellos o sus familiares se vieron afectados. Para el mismo Bain, esto requiere de un gran



despliegue de habilidades y conocimientos de parte de la profesora, cuestión que se da tanto en la conducción de la actividad, como en el desarrollo mismo del tema histórico, separando y relacionando las evidencias y la interpretación. Esto es clave, como señala Darling-Hammond (2001b), ya que el proceso didáctico no solo permite desarrollar el pensamiento, sino que además de formalizarlo a través de la propia redacción del relato, porque éste para ser contado tiene que ser elaborado.

**Figura IV.20 Modelo Síntesis Caso 1**



Fuente: Elaboración Propia.

Lo anterior supone un conocimiento práctico (Elbaz, 1983) y acabado sobre como aprenden sus estudiantes, sobre el contexto en el que se enseña y sobre las dificultades que plantea. A partir de este conocimiento práctico, diseña y lleva adelante una didáctica que contempla actividades y tareas que favorecen la comprensión en los estudiantes (Gardner, 2004; Blythe, 1999). Estas actividades y tareas tienen grados importantes de riesgo y ambigüedad (Doyle, 1977; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 2004), por lo tanto son un

desafío para los estudiantes y un reto en el acompañamiento de ellas para la docente (Perkins, 1999; Dweck, 1989; Dweck y Legget, 1988).

Se puede concluir que esta docente tiene los elementos suficientes para enfrentar los desafíos educativos de enseñar historia y ciencias sociales, ya que con conocimientos de un amplio espectro de estrategias didácticas asociados a los distintos conceptos y principios de las ciencias sociales (Pagés, 1997; PUCV-IH. 2005b; Carretero, Jacott, Limón y López-Manjón, 2005; Vásquez y Montecinos, 2007; Donovan y Bransford, 2005).

## 4.2 Caso 2

### 4.2.1 Visión General

Este panorama general aborda cinco temas en la visión-práctica de esta profesora: los factores relevantes que según ella influyen en el aprendizaje de sus estudiantes, el desafío de enseñar para que ellos aprendan, los elementos a considerar en el diseño didáctico, el papel de la evaluación en este diseño y la reflexión sobre su propia práctica.

En relación a los factores relevantes que influyen en el aprendizaje de sus estudiantes la docente es clara y rotunda al afirmar *“A mi juicio los factores relevantes para el aprendizaje ha sido el proyecto educativo, el marco social de los alumnos, de estratos medios bajos pero con un fuerte interés de promoción social, así como también las capacidades que presentan y las características del grupo curso.”* (Informe p. 6). Sucintamente señalaremos como desarrolla y fundamenta la importancia de estos factores:

#### Sobre el proyecto educativo del establecimiento.

*“Este proyecto educativo se presenta como eje transversal en todas las áreas del currículo del liceo y en los objetivos transversales de cada asignatura sin duda que importa desarrollar el pensamiento reflexivo, la creatividad, la integración social y el liderazgo, como también la participación democrática, el comportamiento autónomo y el autocuidado.”* (Informe p. 4).

#### ⊕ Sobre el marco social de los alumnos:

*“La enseñanza del liceo es su única forma de promoción social y de acceso a la educación superior publica, situación que creo merece una enorme responsabilidad y compromiso de mi parte.”* (Informe p. 8.) y *“Cuando un alumno ingresa al Liceo tiene noción de las exigencias académicas y de las normas conductuales exigidas, cuestión que también en términos formales cuenta con el compromiso de los apoderados.”* (Informe p. 5.)

#### ⊕ Sobre las capacidades que presentan los estudiantes.

*“Al contrario muchos de estos alumnos son resilientes, a pesar de sus dificultades se esfuerzan por superar su situación actual.”* (Informe p. 6) y *“...los alumnos tienen rutinas interiorizadas como por ejemplo reproducir material fotocopiado, que el docente entrega”* (Informe p. 7). Estas afirmaciones son parte de un *“análisis se basado en la observación, una prueba diagnostica una actividad la autobiografía, y un trabajo de análisis de fuentes de la prehistoria, el registro ampliado, conversaciones con docentes y las fichas personales”*. (Informe p. 6).

#### ⊕ Sobre las características del grupo curso.

*“Es así como en el tercero medio G es necesario implementar, primero que toda estrategia tendiente al conocimiento grupal y la cohesión, por ejemplo dirigir los grupos de trabajo para que alumnas y alumnos puedan conocer a sus “nuevos” compañeros”* (Informe p. 5); *“...el resto esta muy atento a las explicaciones y si no es así mantiene en suficiente silencio que permite un ambiente favorable en el proceso enseñanza- aprendizaje.”* (Informe p. 6.) y *“Ante la presencia de elementos como presentaciones en Data y Power Point, se manifiestan motivados lo que creo es un desafío, implementar clases con metodología innovadora pero sin dejar de lado los contenidos y la calidad de la enseñanza.”* (Informe p. 7).

Esto permite señalar que la profesora entiende el aprendizaje como parte de un sistema proceso y complejo de múltiples interrelaciones donde operan diferentes elementos de diferentes categorías, que enmarcan y contextualizan la acción del docente y las posibilidades de Aprendizaje de los estudiantes. Lo más relevante es que este marco-contexto genera una posición pedagógica-profesional respecto a él y que es interpretado por el docente para realizar la planificación y desarrollar su práctica de enseñanza, tal como lo veremos a continuación.

En el marco de este contexto multifactorial la profesora señala que *“El desafío en el proceso de enseñanza aprendizaje es que los alumnos Aprendan, y que reciban herramientas para el desarrollo de habilidades, capacidades y*

valores para su presente y futuro profesional” (Informe p. 7), lo cual se ve expresado en las consideraciones en la formulación de las metas:

⇒ *“en la formulación de las Metas he considerado: los Contenidos mínimos, valores y actitudes pertinentes con el proyecto educativo, Ciudadanía y estrategias para el aprendizaje. (...) Establecer similitudes y diferencia con la democracia actual, desde la perspectiva de las instituciones y como estas funciona. Es así como se formula un Objetivo Transversal que incorpore estos elementos: “Valorar el esfuerzo desplegado por el ser humano en la construcción de la ciudad y la democracia”” (Informe p. 22). En esto es donde hay que considerar “al tratamiento de estas metas, en comparación con el resto de los contenidos que es necesario abordar. Por que no hay que olvidar que debemos desarrollar un programa, sin embargo creo que resultara innovador para los alumnos, en primer lugar el realizar la comparación, pasado y presente, la salida a terreno y la webquest, si logro motivar, veremos resultados en la evaluación de la unidad, donde deberían haber mejores resultados en comparación con la unidad anterior” (Informe p. 22-23).*

Para esta docente la formulación de las metas de aprendizaje es muy importante, porque actúa como bisagra entre su enfoque pedagógico y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Tal como se ve en los párrafos precedentes las consideraciones sobre la formulación de las metas implica tener a la vista una serie de elementos y sus interrelaciones. En todo caso, es la propia profesora la que señala cuales son los límites y posibilidades de esta articulación a partir de las metas de aprendizaje:

▪ *“Creo que los instrumentos evaluativos son coherentes con las metas de aprendizaje porque van en progreso en torno al desarrollo de capacidades y también de actitudes la mayoría de las evaluaciones se trabajan, en forma grupal, a excepción de la prueba final, fomentando así los valores democráticos.” (Informe p. 31).*

El desafío de enseñar para que sus estudiantes aprendan es formulado por la docente de la siguiente forma: *“A mi parecer me enfrento a la trilogía:*

❖ *“calidad – aprendizaje - innovación, teniendo como marco conceptual la ciudadanía asociada a la Democracia Ateniense ... por lo tanto la innovación resulta beneficiosa en la motivación. Desarrollar capacidades cognitivas superiores, con todos los alumnos (es una) gran tarea considerando que son 44 y que para ello es necesario identificar como el grupo con mayores carencias aprende.” (Informe p. 7).*

Lo cual la lleva a plantearse como se realiza la enseñanza de la historia:

➤ *“la innovación en la metodología en la enseñanza de la historia siempre me ha parecido un desafío, porque creo que no existen las herramientas necesarias para implementar nuevas estrategias, quizás lo intentado realizando salidas a terrenos con los alumnos e intentando hacer los contenidos significativos. (...) Uno de los elementos que se introducirán es el uso de la webquest, no sólo para este trabajo sino durante todo el año, las Tics en general creo que son un enganche y motivadoras”* (Informe p. 8.).

Quizás esto devela un punto clave, ya que les da un rol mediador a las “metodologías” entre los contenidos del currículo y el aprendizaje de los estudiantes, aunque ve a las TIC como recurso social-motivacional y no tanto como un recurso especialmente pedagógico.

En los planes de clases, que son la forma concreta de la planificación, estás mediaciones quedan bastante claras al asociarse a las habilidades que se espera que aprendan los estudiantes:

- *“El plan de clases presentado, promueve que el estudiante realice acciones para la construcción de su conocimiento, intenta o tiene cercanía con el constructivismo a través de la observación (salida a terreno), la comprensión (análisis de fuentes), y la relación entre pasado y presente.”* (p28.). El apoyo del docente también es una mediación clave, sobre todo para nivelar las posibles diferencias *“los alumnos pueden llegar al logro de los objetivos y metas propuestas, algunos con mayores explicaciones y acompañamiento en las actividades de la clase, otros con mayor facilidad”*. (Informe p. 28.)

Una de estas “metodologías” no fue realizada finalmente: la salida a terreno. Sin embargo, en la propia reflexión que hace la docente sobre ello, se ve que la concibe mucho más que como una actividad, hay un paso de una actividad a una estrategia: *“...la salida a terreno, esto a mi parecer le daba un perfil significativo a la unidad, era una actividad didáctica y fuera de lo común, menciono esto, por que con el plan diferenciado<sup>79</sup> realizo salidas a terreno, con otros objetivos, y son altamente exitosas porque los estudiantes se motivan con los contenidos y se estrecha la relación entre el profesor y los alumnos y*

---

<sup>79</sup> La Profesora se refiere a los cursos electivos que pueden cursar los/las estudiantes.

*alumnas, mejorando la comunicación.”* (Informe p. 38). Es por ello, que aprender no son sólo contenidos factuales, sino que escalar en las habilidades cognitivas:

√ *“Pero sin duda que hay que avanzar en el desarrollo de destrezas y habilidades que permitan a los educandos avanzar en sus aprendizajes.”* (Informe p. 41.).

Por otra parte, al analizar los procedimientos evaluativos desarrollados por la docente no se puede asegurar una articulación muy clara, aunque si se puede asegurar que le es muy importante y que trabaja la coherencia de los procedimientos en el marco del diseño didáctico: *“Los procedimientos e instrumentos que se presentan están diseñados con el objetivo de evaluar contenidos y capacidades; también pretende fomentar el desarrollo de valores y actitudes presentados (...), la independencia de Juicio, los valores democráticos y el pensamiento crítico.”* (Informe p. 31). Aunque esta demás decir que la articulación-coherencia de los procedimientos evaluativos con el resto del ciclo didáctico como con los enfoques y modelos pedagógicos es del todo complejo; la propuesta evaluativa de la docente *“es realizar una modalidad de evaluación diversa pero siempre teniendo presente la meta de aprendizaje así se lograrán mejores resultados y sobre todo espero que los alumnos y alumnas sientan que su evaluación es coherente con lo que han practicado durante sus clases”.* (Informe p. 32). Así el tema de la coherencia es tan fundamental para ella como para los estudiantes, aunque no siempre se logre.

Teniendo esto a la vista se comentarán dos procedimientos evaluativos planificados y utilizados por la profesora.

- Procedimiento 1

**Meta de Aprendizaje:** Los alumnos y alumnas identifican la relación entre las características físicas y espaciales de Grecia y la formación de los primeros asentamientos urbanos y la ciudad mediante la ubicación espacial, y los principales hitos de su historia valorando la tolerancia, la independencia de juicio y el pensamiento crítico.

**Diagnóstica:** Lluvia de ideas. La lluvia de ideas pretende establecer los conocimientos previos.

**Procedimiento:** Los alumnos y alumnas trabajan junta a su libro de clases y una guía con los principales acontecimientos de la historia de Grecia. Ambas actividades son grupales y tienen el objetivo de indagar sobre los temas propuestos. Su realización suma puntos para una nota final, que contempla sólo trabajos realizados en clases.

**Instrumento:** mapa de Grecia “mudo”, línea de tiempo.

(Informe p. 29)

La meta plantea que temas como la ubicación espacial y los principales hitos de la historia griega permitirían el aprendizaje de la relación entre las características físicas-espaciales de Grecia y la formación de los primeros asentamientos urbanos y la ciudad, lo cual es claro y comprensible, aunque el procedimiento es confuso en su planteamiento y poco detallado en sus pasos, por lo tanto, restringe la posibilidad de alcanzar la meta propuesta. Por otra parte, no queda claro si es un mapa geográfico y una línea de tiempo o es la ubicación espacial de los hitos de la historia de Grecia, porque en definitiva según lo que dice la meta se trata de identificar las características físicas y espaciales mediante la ubicación espacial y los principales hitos de la historia, no quedando claro como esto último ayudaría a entender-aprender las relaciones entre espacio y asentamiento humano. Quizás esto se deba, a que a pesar de tener una visión social de la educación y de la necesidad de centrarse en el aprendizaje del estudiante así como en la participación activa de ellos en el proceso de enseñar y aprender, lo que predomina o lo que está latente es una concepción más bien tradicional de la historia y la geografía como disciplina, al poner énfasis en localizar y en lo narrativo:

⇒ “Se evalúa entonces el situarse espacialmente y también identificar en forma global Grecia y su desarrollo histórico, desde la perspectiva de la historia narrativa.” (Informe p. 31).

- Procedimiento 2

**Meta de Aprendizaje:** Los alumnos y alumnas comprenden el protagonismo de hombres y mujeres en la formación de las ciudades por a través de la comparación de dos modelos de ciudad: Esparta y Atenas, valorando la tolerancia, la independencia de juicio y el pensamiento crítico.

**Evaluación Diagnóstica:** Mapa de pensamiento.

**Procedimiento:** A partir del mapa de pensamiento recuerdan los contenidos vistos y los asocian teniendo presentes los elementos de la clase anterior para darle continuidad con la clase presente.

**Instrumento:** Hoja con un concepto central que cada uno completa.

**Procedimiento:** En cuanto a la evaluación formativa, completan un cuadro comparativo que integra el que hacer como ciudadanos de hombre y mujeres, con un ítem final en el que se les menciona que deberán defender a Esparta o Atenas.

**Instrumento:** Cuadro comparativo a completar.

(Informe p. 39)

En este segundo procedimiento se ve más coherencia ya que el protagonismo de hombres y mujeres en sus respectivos contextos histórico-culturales (lo que se quiere que aprendan) se expresa en el cuadro comparativo y sus criterios

(la forma de realizarlo), pero sobre todo porque el mapa mental (visto como evaluación formativa) es sobre lo que saben los estudiantes y el cuadro comparativo será expresión de lo que logren saber. Es decir, se usa lo que saben los estudiantes y lo que podrían saber, así como los instrumentos para expresarlo, primero el mapa y luego el cuadro. Aquí la docente se desmarca de una visión más tradicional de la historia (ve a los hombres y mujeres como sujetos históricos) así como de la enseñanza de ella (son los estudiantes los que comparar el rol de hombres y mujeres en la relación pasado presente).

En cuanto a la reflexión sobre su propia práctica la docente señala un nudo capital en aquella diferenciación clásica entre el saber un saber y el saber enseñarlo: *“Como docentes de especialidad manejamos bien los contenidos, pero creo carecer de herramientas didácticas para la implementación de ellos. Olvidamos muchas veces el desarrollo de capacidades y sólo entregamos expositivos contenidos.”* (Informe p. 3). Lo interesante es que lo hace desde una posición autocrítica y pensando en los estudiantes.

Tampoco deja de ser relevante que la docente vincule de forma tan clara y profunda la importancia de aprender historia con los fines sociales de la educación: *“Tengo la certeza que educación es transformación, quien aprende descubre nuevos mundos y puede lograr una movilidad social, para muchos necesaria en términos de realización personal. Menciono esto por que creo que el alumno que se hace responsable de su historia y se asume como protagonista de su vida puede lograr sus metas.”* (Informe p. 28.) Desde esta perspectiva es que ella realiza su práctica de enseñar.

En cuanto al diseño didáctico y su implementación la profesora señala: *“Creo que la planificación de metas del aprendizaje, planes de clases y plan evaluativo fue coherente, pero creo también que fueron insuficientes para que los estudiantes adquirieran los aprendizajes en forma satisfactoria. Un acierto fue la Webquest, pero un desacierto como fue aplicada, debí contemplar más tiempo en su realización (sólo una hora pedagógica) y en su ejercitación.”* (Informe p. 41.). Una reflexión que rescata desde de lo positivo el desafío de



mejorar a partir de la experiencia, en la que se ven los matices de lo acertado y de lo que no fue así.

De este punto surge una reflexión más global: *“Podemos conocer el contexto y las características de nuestros educandos, pero a mí me faltan elementos para sacarles provecho a sus capacidades. Salir de la clase expositiva y tradicional puede ser una opción, pero ¿cómo avanzar? ¿Como conseguir logros con cursos de 45 alumnos, monitoreando sus progresos?”* (Informe p. 41.). Ella misma ante la pregunta de autoevaluación *¿Cuáles tareas necesito fortalecer?*, señala:

- *“La distribución y suficiencia de tiempo, la profundización de los contenidos, las herramientas didácticas para la consecución de las metas propuestas.”* (Informe p. 42) y más adelante *“... debí monitorear los resultados de las evaluaciones durante el proceso de enseñanza –aprendizaje de la unidad. Lo hice al finalizar la unidad lo que provocó no hacer ajustes a la metas, planes de clases y actividades. Lo que llevo al no desempeño exitoso de los y las estudiantes. Se les exigieron metan con respecto a la valoración o también al análisis de información. Lo que no fue trabajado o ejercitado durante las sesiones.”* (Informe p. 44).

Finalmente al hacer un contrapunto entre las necesidades disciplinarias<sup>80</sup> y las pedagógicas concluye que *“surgen a partir de esta reflexión necesidades personales como docente, tener mayor manejo conceptual y volver a recordar las teorías que sustentan nuestro accionar, creo que enmarcarse en un modelo educativo y de aprendizaje puede generar mayores resultados existiría coherencia desde la planificación a la evaluación”* (Informe p. 45).

#### 4.2.2 Explicación Oral sobre la Cultura y la civilización

La primera tarea de aprendizaje que se analiza de esta es profesora es una explicación oral sobre los conceptos de cultura y civilización. La clase en que se desarrolla la explicación oral comienza de una forma particular: *“Profesora: ¡Atención! Hoy día vamos a reflexionar sobre dos conceptos, cultura y civilización. Pero antes vamos a pasar la lista. (Una de las normas del Liceo hace hincapié a la puntualidad de los alumnos por lo tanto se debe pasar la*

---

<sup>80</sup> Entiéndase disciplinarias como las asociadas a las disciplinas que se enseñan: la historia, la geografía y los rudimentos de las otras ciencias sociales y que no desconoce a la pedagogía como una disciplina más.

lista a primera hora). ¿Las agendas las van a pagar hoy día verdad? Alumnos: Sííí. Profesora: entonces mientras yo paso la lista la Tania las va a cobrar, no la Astrid. Se pasa la lista. Luego de la lista ingresa alumno atrasado. Profesora: ¿Nº de lista? A ver chiquillos alguna informaciones que darles (También ejerce la labor de profesora jefe y debo informar de las becas, información que se dio el día anterior y estando por finalizar este proceso). La primera: hay tres becas que les da el Liceo, una la beca indígena que la da la CONADI<sup>81</sup>, ...una beca para atención oftalmológica y lentes, ... Hay otra que se llama el banco de solidaridad estudiantil que es para el tema de los útiles escolares”. Esta situación particular no es extraña ya que las tareas confiadas a los profesores/as jefes<sup>82</sup>, como es el caso de la docente en función del curso en que se desarrolla la clase, son varias y complejas para la asignación de hora a la semana con que se cuenta para cada curso (Darling-Hammond (2001a). Por lo cual, la mayoría de las veces, los profesores/as jefes aprovechan parte del tiempo que tienen de clases para abordar esas tareas:

❖ “...Profesora: Lo tercero para comenzar con la clase, saquen su libreta de comunicaciones y anote, Sr. apoderado<sup>83</sup>... Alumna: ¿en que página seño? Profesora: En la verde, sí, la verde. Señor apoderado, comunico a usted que este Jueves, ¿Qué? 29 de Marzo se realizará la primera reunión de apoderados, a las 19:00 hrs. Jueves 29 a las 19, punto seguido su asistencia es obligatoria. Saluda atentamente (nombre profesora), profesora jefe, de ahí les digo la sala. Alumno: ¿la beca de locomoción ya se acabó? Profesora: No, ah que ir a hablar a orientación. Se instala el Power Point.” (Informe p. 11).

Una vez que la docente termina con el tema de las becas y la citación a reunión abandonado su rol de profesora jefe, comienza con las actividades propias de la asignatura: “Profesora: ya chiquillos, ¿el mapa conceptual lo hicieron? Alumnos: Siii, Noo. Profesora: ¿Quién puede...? para que comencemos introduciendo esta clase. Chiquillos la clase de hoy día, chchchch, terminamos con el tema de las becas... Haber ¿quién puede mostrar su mapa conceptual?, ¿voluntario o designado? Alumno: Designado. Profesora: Ya, Carolina Gálvez, ya Carola, Mapa conceptual, explícalo como lo

<sup>81</sup> La CONADI es la Corporación de Desarrollo Indígena. Organismo estatal que tiene a cargo la política pública hacia los pueblos indígenas.

<sup>82</sup> Profesor/ tutor

<sup>83</sup> El o la apoderador/a es el adulto responsable de un niño, niña o joven, y quien tiene la tutela legal de él/ella. Sea esta la madre, el padre, un familiar directo o una institución.

*hiciste. Carolina: ¡se lo paso! Profesora: Venga para acá. Anda explicándolo como lo hiciste. Vamos a escuchar, ya. Carolina: Prehistoria la separe en dos etapas, Paleolítico y Neolítico. Paleolítico se caracterizo por las glaciaciones... Neolítico el hombre comienza a controlar la naturaleza... Profesora: !!!yajji, estamos bien. Todos lo hicieron con frases largas (en la clase anterior se había indicado como se elaboraba un mapa conceptual), mapa conceptual??, ¿hay que poner frases?" (Informe p. 11). Aquí vemos interacciones entre la docente y los estudiantes, las cuales son rápidas, concretas y personales una vez que se entra en el tema a trabajar durante la clase, que es una de las características de la Enseñanza centrada en el Aprendizaje (Berge y Collins, 1995; Garrison y Anderson, 2005).*

En medio de estas interacciones se pasa de la corrección de la forma en que se hace un mapa conceptual a la profundización del conocimiento del cual es el contenido del mapa: *"Claudio: Yo puse, empecé con la palabra glaciación, después puse las fechas que salen como termino de la glaciación... Profesora: Eunice, ¿Qué significa que el hombre controla la naturaleza? ¿A qué nos referimos con eso?, ¿qué piensas tú? Eunice (alumna): Controla el fuego, comienza con la agricultura. Profesora: por que dice que comienza a controlarla a pasos graduales, a que se referirá a pasos graduales, Víctor. Víctor (alumno): queeee el hombre poco a poco va adaptando la naturaleza a el. Profesora: ¡yay muy bien. A ver, vamos a repasar algunos conceptos de la prehistoria y también vamos a trabajar dos conceptos de cultura y civilización ¿Por qué?...". (Informe p. 11). Este es uno de los momentos claves de la explicación verbal, es donde se plantea la conexión que se pretende trabajar, el vínculo entre lo que se ha visto en clases anteriores y lo que se trabajará en esta: de la prehistoria a la civilización. En esta explicación cobran sentido los conceptos como: agricultura, prehistoria, adaptación, cultura, civilización; desarrollándose una red conceptual (Blythe, 1999; Monereo, 2001; Zabala, 2001; Pozo, 1996).*

Hay un segundo momento clave, cuando pasa de la definición-aclaración de los conceptos, a una suerte de ejemplificación, de desarrollo, no haciendo

una transpolación hacia la actualidad sino en el análisis de la misma Pre-Historia:

o *“Profesora: Dice la Prehistoria, como decíamos, como vimos la semana pasada y hemos vistos hace 2 clases, es el periodo más grande de la Historia, cierto, dice que nosotros consideramos la historia desde la invención de la escritura ¿Cierto? Alumnos: Sííí. Profesora: pero nosotros no podemos dejar de olvidar la Pre Historia, por que en esta época es cuando comienza la vida en nuestro planeta, entonces nosotros debemos darle mucha importancia a la Prehistoria donde comienza las primeras expresiones de la vida. Se estima que el universo nació hace 15 millones de años, sin embargo la historia del hombre es de 70 millones de años. Según lo que vimos el otro día ¿de donde venía la vida? ¿Quién se acuerda? Alumnos: en África. Profesora: ya, pero en el sentido de la evolución. Alumnos: del agua. Profesora: Luego llegamos a los mamíferos insectívoros, se refiere a los que comen insectos. Entonces establecemos que hace 15 millones comenzó la vida en el planeta, ya y 70 millones la evolución. Alumno: Como es que el universo se forma después. Profesora: (Se dirige a pizarra y Corrige) 15 mil millones de años. Alumnos: risas. Profesora: 15 mil millones y luego 70 millones, ¿ahora sí? Entonces decíamos que la Prehistoria se divide en dos periodos ¿Cuáles eran? Alumnos: Paleolítico y Neolítico. Prehistoria: Características del paleolítico, quien se acuerda. Alumno: Hominización. Profesora: ¡Ya!, que más. Alumno: Que eran nómades. Profesora: ¿Qué más? ¿Cuál es la actividad económica Víctor en la prehistoria, perdón en el Paleolítico? Víctor: recolectar frutos, la cacería. Profesora: Y ¿el Neolítico?, ¿Cuál es la diferencia? Alumnos: El sedentarismo.” (Informe p. 12).*

De esta forma la docente actualiza, recupera información, organiza el conocimiento e indirectamente evalúa formativamente, los estudiantes participan activamente en ello. Sin embargo estos no plantean preguntas divergentes o que hagan variar la línea argumentativa del desarrollo del tema o su profundización, por lo tanto podríamos decir que hay ciertos grados de autodirección (Pérez Gómez, 2004; Bransford, Brown y Rodney, 2002) y descubrimiento (Marrou, 1968; Pérez Gómez, 2004), por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje aunque estos son bajos en cuanto a la elaboración propia (Doyle (1979; Instituto de Historia - PUCV, 2007b; Bain, 2005) ya que todo esta muy enmarcado porque es ella la que abre, desarrolla y cierra los temas.

Hay dos ocasiones en que los estudiantes hacen preguntas en referencia a los que se está tratando en clases, pero en este caso son un complemento al desarrollo del tema:

- *“...y el 4.000 a.C. las primeras ciudades en Turquía. También el desarrollo de la alfarería y metalurgia. ¿Qué es la alfarería? Alumnos: lo que hacen los alfareros, Profesora: tiene que ver con artesanía, vasijas de barro, y la metalurgia tiene que ver con los metales, por ejemplo con el fuego pude moldear algunos metales. ¿Este periodo del que hablamos es del Paleolítica o Neolítico? Alumnos: Neolítico, Claudio: ¿Cuántas glaciaciones hubieron? Profesora: ¿Glaciaciones? Fueron muchas, lo que pasa que esto... son teorías, y como decíamos las glaciaciones fueron desde los 15 mil millones y durante este periodo... no tengo el número, después de un periodo de glaciación venía uno de deglaciación y esto permite y explican las teorías de poblamiento, esto explica que unas por ejemplo pirámides se encuentren en diferentes partes del mundo, ustedes han visto por ejemplo, las que están en México, si lo compara con un Zigurat de Egipto son muy parecidas, algo paso ahí los hombres tiene algo en común. Vamos a ver un poco que cuando el hombre se organiza en el Neolítico, establece clanes, tribus. Y por lo tanto formas de expresión, este mural fue encontrado en España, en Altamira, si bien es un mural del paleolítico nos da cuenta que hay expresiones culturales. ¿Qué usted puede deducir de esta imagen? ¿Qué se ve a ver?...” y*
- *“Profesora: ¿Es qué hablas pal lao”? Vamos a ver otra imagen de la Venus de Austria, asociada a la fertilidad, a la fecundidad, y habría sido una Diosa, si usted se da cuenta no se le da importancia al rostro se le da importancia, a las mamas a los sectores donde se produce la fertilidad. Por lo tanto podemos concluir que había una concepción diferente de mundo. ¡Ya; también el hombre desarrolla la religiosidad y esto no damos cuenta a través de los templos que se han encontrado, a estos pequeños templos o lugares de adoración le llaman Megalitos, los megalitos. Alumnos: ¿Qué son? Profesora: Son lugares de culto o de adoración, megalitos tenían varios pilares, los megalitos en su mayoría, los que han encontrado (dibujo en pizarra) tenían una superficie de piedra y pilares, ya hay algunos podrían ser redondos o cuadrados. Entonces hay tres tipos de Megalitos: Mehires que serían de culto a los antepasados, los dólmenes que serían tumbas colectivas y hay otro que vamos a ver. Alumno: ¿Cuáles son de culto a antepasados? Profesora: Mehires que serían de culto a los antepasados, los dólmenes que serían tumbas colectivas.” (Informe p. 14). En ambas situaciones las preguntas son un complemento al desarrollo de la explicación verbal que lleva adelante la profesora. En todo caso cada una de las preguntas obedece a una habilidad que el estudiante que la hace intuitivamente requiere del tema: definir y clasificar. Pero al tener como referente el buen uso y manejo que hace de las preguntas de los estudiantes el Profesor 3 (Fase 2, p. 173, en este capítulo) se ve aquí más bien que la profesora ve como un desvío del tema, más que*

poner la inquietud del estudiante y la posible respuesta en relación con la profundización del tema.

A la hora de entrar en los conceptos centrales la Profesora es la que define los conceptos a partir de unas pocas interacciones con los alumnos, en las cuales los conocimientos previos de los estudiantes son tomados en cuenta:

⇒ *“Profesora: ¿Qué piensan ustedes que es cultura? Alumnos: Propias tradiciones de un grupo, Profesora: ¿Qué más? Alumno: tradiciones, estilo de vida. Claudio (alumno): La tradición. Profesora: Entonces nosotros hoy día vamos a ver estas diapositivas y vamos a reflexionar sí el hombre de la Pre-Historia tuvo desarrollo cultural y tuvo desarrollo de una civilización. ¿Alguna duda? Quedan claros estos conceptos.” (Informe p. 12).*

Cuando la profesora ahonda en el concepto de cultura y sus ejemplificaciones infieren habilidades de los estudiantes que les ayudarían a aprender y de las cuales, por lo menos en el contexto observado no han sido enseñadas por la docente o lo manifestado por los estudiantes como sabido:

◇ *“Profesora...Los Megalitos son las primeras formas de arquitectura, también encontrados en Irlanda y son asociados a la cultura Celta. ¿Todos saben lo que es la cultura celta?, entre Francia, España. Anoten lo principal, no todo, lo que es importante. Otra forma de expresión una vasija de barro cocida de 4 asas, lo que muestra un mayor desarrollo, ya se comienza a desarrollar, a confeccionar elementos con bronce lo que significa que hay un mayor desarrollo, por que de alguna forma hay que moldear el bronce.”*

La Profesora presenta un resumen, pero queda latente responderse ¿cómo el estudiante sabe o discierne lo que es importante dentro del todo?, hay un supuesto: porque se le enseñó, se lo debería saber, lo que se infiere es que los estudiantes tienen la habilidad de distinguir lo que es importante o no. Esta situación recuerda a lo planeado en el análisis de la Profesora 2, Fase 2 (página 186, en este mismo capítulo), cuando se planteó el cuadro resumen sobre las etapas de la Independencia de Chile. El camino hacia el desarrollo de un pensamiento histórico (Instituto de Historia - PUCV, 2007a; Elliott, 1990) más complejo parece interrumpido por la poca claridad que tiene la docente sobre si los estudiantes tienen o desarrolladas algunas habilidades básicas que les permiten desarrollar tareas más complejas.

Por último señalar que hacia el final de la clase se da un giro brusco desde un tema a una metodología de trabajo y luego a una actividad. No hay un desarrollo claro y confunde a los estudiantes:

➤ *“Profesora: vemos un bastón de mano, si se dan cuenta, también hay expresiones que están graficando seguramente alguna actividad, aquí hay tallados, se dan cuenta ¿o No? Este fue encontrado en España y se ve una cabeza de caballo, la oreja el hocico bien destacado, ya, aquí esta la cabeza de caballo, ya?. Eso es. Preguntas. Alumna: Señorita, podemos ir a la sala. Profesora: ¿para qué? Alumna: para ir a buscar las cosas. Profesora: Ya, a ver chiquillos yo le propongo lo siguiente ¿a quién le gusta el tema de la computación? ¿Alguien sabe hacer un blog? ¿Quién sabe?, en serio, usted sabe, ¿alguien sabe lo que es un blog? Alumnos: Nooo. Profesora: Un lugar virtual donde usted entra y puede conversar de un tema puede poner información, alguien sabe sobre eso. No, ya, vamos hacer un blog del curso donde yo voy a subir la información. Alumnos: Ehh. Profesora: ¿Les parece o no? Si alguien el fin de semana aprende a hacerlo me lo dicen el lunes o lo hago yo no más. Alumnos: Sííí, un correo electrónico. Profesora: lo que pasa es que el blog tiene mucha capacidad. Alumno: ¿Cuándo lo va a hacer? Profesora: El fin de semana. Alumno: ¿Cómo se hace? Profesora: Hay un formato en Internet. Ya cuando tiempo nos queda. Alumna: son las 9:00. Profesora: Nos vamos a reunir en grupos de 4 y vamos analizar una fuente que hacen mención al tema de cultura y civilización. Alumno: Profesora, hasta que materia vamos a llegar.” (Informe p. 15).*

Quizás la secuencia adecuada habría sido terminar el desarrollo del tema, plantear el análisis de fuente grupal y luego la participación en el blog con los resultados y opiniones surgidas del trabajo grupal.

#### 4.2.3 Webquest: Participación ayer, participación hoy: diferencias y similitudes

El planteamiento central del trabajo con la webquest<sup>84</sup> que realiza esta Profesora es *“sin duda que Grecia nos ha dejado un gran legado, debido a que esta cultura llegó a un desarrollo superior que le permitió establecer sistemas administrativos y complejos, en torno a la democracia. Una religión y una filosofía. Además del desarrollo de la literatura y en general las letras griegas. Todos estos elementos se desarrollaron con más énfasis en el Siglo de Oro de Pericles (...) SIN DUDA QUE ESTE ULTIMO ELEMENTO EL DE LA PARTICIPACIÓN IMPORTA, EL CIUDADANO ATENIENSE LO HACÍA POR MEDIO DE SU VOTO, SU*

---

<sup>84</sup> El guión *in extenso* de esta webquest se encuentra en el apartado Anexos, página 341 Anexo 10.

**FISCALIZACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD ANTE UN CARGO. PERO TAMBIÉN PARTICIPABA DE LA FILOSOFÍA, EL ARTE, LA RELIGIÓN. ¿CÓMO PARTICIPAN TUS PARES Y AMIGOS EN NUESTRA DEMOCRACIA**". Esto supone para los estudiantes posicionarse en dos tiempos distantes, el presente y la época de la Grecia Clásica. Para los estudiantes esto es difícil, no solo por la fuerza del presente en el que viven y los pocos datos que tienen de ese pasado remoto, sino que además porque se les pide elaborar una comparación, estableciendo lo semejante y lo diferente, a partir de algunos elementos y criterios que están contenidos en el guión previsto para el desarrollo de la misma webquest. Esta forma de abordar el tema, de organizar el trabajo, de "usar" la herramienta webquest orienta y permite un Aprendizaje más comprensivo, profundo y significativo de los contenidos escolares de la historia y las ciencias sociales (Gojman, 1994; Gurevich, 1994; Stodolsky, 1991; Benejam, 1997; Carretero y Boss, 2004; Arenas, 2005b).

El proceso didáctico que es el procedimiento por el cual los estudiantes desarrollaron el trabajo es abierto: supone toma de decisiones sobre el orden en el desarrollo de las actividades, distribuir las tareas grupales e individuales (*una investigación en la Red con tus amigos y compañeros del Chat*), buscar información para responder a las preguntas (*Contactos: puedes utilizar estas páginas para buscar información...*); crean y tabulan la encuesta (*Establecer una encuesta abierta o cerrada con 5 preguntas (...)* "Tabular la información y crear gráficos con los resultados de las respuestas"), la elaboración del informe y entrega. Supone aprender unos conceptos y unas ideas fuerza del mundo Griego para comparar y deducir como es nuestra Democracia, en específico como se da la participación. Por lo tanto se constata que los estudiantes tienen que *saber* dos cuestiones complejas, lo esencial de la cultura griega antigua en cuanto a la participación y como ello es una herencia presente en nuestro hoy y la mediación de la webquest.

La profesora elabora una rúbrica para orientar y evaluar el trabajo de la webquest, a partir de tres niveles de desempeño y con dos indicadores o



criterios de logro<sup>85</sup>. Lo cual de por sí es un aspecto destacado que supone pensar en posibles desempeños reales, objetivarlos a partir de los indicadores/criterios y presentándoles desde un inicio a los estudiante para que guíe su trabajo y opere como autoevaluación en el proceso del desarrollo de la webquest. Lo cual evidencia que la evaluación ocupa un rol en el desarrollo de aprendizajes y que los instrumentos que se disponen son para constatar los avances y logros (Berger, 1995; Garrido, Arenas, Mujica, Vergara, Contreras y Ortega, 2008) de modo que se convierten en una parte importante de su modo de didáctico de enseñar (Bransford, Brown y Rodney, 2002).

La profesora se había planteado como meta de aprendizaje que *“Los alumnos y alumnas valoran el legado de la civilización griega mediante la identificación de elementos de ella en el mundo actual logrando la tolerancia, la independencia de juicio y el pensamiento crítico”* (Informe p. 21) y que el trabajo que se haría para alcanzar esta meta *“se presenta como la síntesis de los contenidos vistos”* (Informe p.40) hasta ese momento y que su *“evaluación se realiza a través de la Webquest y una prueba coeficiente 1”* (Informe p.40).

Los resultados generales sobre los logros de esta meta, en relación a las otras, son resumidos por la profesora de la siguiente manera:

➤ *“aumenta el porcentaje de logrados pero disminuye el exitosamente logrado. Se explican tales resultados por que dentro de las tareas de la webquest existía una pregunta orientada a la valoración del legado griego, que implicaba el análisis de datos su comparación y luego la formulación de una respuesta. A mi parecer (es) responsabilidad personal, debido a que no realicé actividades tendientes a la ejercitación de estas capacidades (...) Los alumnos sólo se manejan con capacidades tendientes al comprender, pero el salto al analizar y valorar solo un grupo de 11 alumnos que equivale al 26% del total lo logra. Se evaluó como logro recopilar, ordenar la información, realizan la encuesta, y formular una respuesta”* (Informe p.40).

No deja de sorprender que la profesora centre la explicación de los niveles de logro alcanzados por sus estudiantes al modo que planificó y desarrolló las

---

<sup>85</sup> La rúbrica se encuentra en guión de la actividad. Ver apartado Anexos, página 341, Anexo 10.

actividades, y que por lo tanto el ajuste para mejorar - los aprendizajes de los estudiantes - pasa por algo que ella hace y por algo que ella puede manejar y eventualmente cambiar y que eso tiene que ver con las capacidades-habilidades de los jóvenes para enfrentar ciertas actividades y tareas, demostrando que es conciente de la debilidad analizada anteriormente en relación a las mayores posibilidades de un desarrollo del pensamiento complejo y específico (Elliott, 1990).

En este caso se cuenta, además de la visión general sobre los logros de los estudiantes del curso, con dos informe finales entregados por estudiantes<sup>86</sup> y que permite vislumbrar si lo propuesto por la profesora y mediado por la webquest se logra. Si partimos por como la profesora evaluó finalmente ambos trabajos, veremos que ésta se centró en la respuesta a la pregunta central y en menor medida en el proceso de elaboración: *“Logrado: Faltó desarrollar la respuesta de la pregunta central y asociarla con la encuesta”* y *“NO LOGRADO: No desarrolla la respuesta de la pregunta central”*. Aunque en la rúbrica aparecen ambos aspectos como equilibrados (proceso y producto), lo anterior podría indicar que intuitivamente la profesora le da más relevancia al producto final que es la respuesta a la pregunta central.

Al analizar el texto mismo del trabajo entregado por los estudiantes se puede señalar algunos elementos interesantes:

❖ Ante la pregunta central - ¿Participación ayer, participación hoy elementos en común y disímiles? las estudiantes señalan en parte de su trabajo: *“creemos que este aspecto es similar solo en la manera de organización que es la democracia, pero la mentalidad de las personas no es la misma ya que antes se quería llegar al bien común para engrandecer la polis, en cambio ahora cada uno piensa en lo q (sic) le corresponde como individuo.”* (Informe Webquest 1). Quizás esta parte del análisis es del todo sorprendente, porque presenta un matiz relevante entre la democracia ateniense y nuestro sistema democrático actual, la diferencia entre un sistema organizado democráticamente y un espíritu democrático, lo que los/las estudiantes ven

---

<sup>86</sup> Ver dos de los informes en apartado Anexos, página 342 Anexo 11.

en la antigua Grecia es una organización en función del colectivo - la polis - y por contraste ven hoy en el sistema democrático una organización para garantizar al individuo, a cada uno de los individuos, su libre desarrollo. Quizás es sorprendente, no tan solo, porque lo desarrollen jóvenes de secundaria, sino por lo sincero - y en gran medida - lo exacto que es.

Lo anterior no les impide a los estudiantes señalar donde ven lo griego presente hoy más allá de la organización política: *“La filosofía hoy en día capta mucha atención ya que dentro de ella está la psicología, el aprendizaje, etc. Pero a personas entre 15 a 20 años no le llama mucho la atención por ser una materia muy extensa”* (Informe Webquest 1) o *“El arte de hoy en día en comparación con el de Grecia tiene mucha relación sobre todo en la parte de la arquitectura, ya que los griegos hicieron sus construcciones con una serie de características que se usan en la actualidad, como por ejemplo, los pilares”* (Informe Webquest 1). Sin embargo la conclusión de los estudiantes es rotunda *“La cultura que tenemos hoy tiene las mismas bases que la de Grecia, pero el pensamiento de las personas es muy diferente.”* (Informe Webquest 1). Conclusión que va mucho más allá de la constatación de los elementos comunes o diferentes entre la participación en la antigua polis griega y nuestra actual sociedad democrática, lo cual sería la respuesta lógica a la pregunta planteada por la profesora. Se podría decir que surgió el pensamiento complejo (Elliot, 1983) donde se pedía desarrollar una comparación, comparación que requería tener presente una serie de información y de habilidades, y que puestas en escena permiten procesos de autodirección e investigación (Pérez Gómez, 1990). El breve comentario de evaluación no parece advertir lo aquí planteado.

❖ En el Informe Webquest 2 sucede otra cuestión singular. Sí bien es evaluado como no logrado por no responder la pregunta para la cual se hizo el trabajo, este contiene elementos muy interesantes. Por ejemplo, en la introducción se desmitifica la “pureza” de la democracia actual así como se mistifica la ateniense: *“se ha alcanzado la democracia en nuestro país, ésta es muy discutida ya que no permite la totalidad de libre expresión como se hacía*

*en tiempos anteriores en Grecia (la cuna de la democracia)” (Informe Webquest 2). Preguntas como “¿Consideras que es importante para el óptimo desarrollo de tu entorno que todos los ciudadanos participen en actividades que de alguna forma contribuyan a la comunicación y mejoramiento de tu ciudad o país para lograr una mejor calidad de vida gracias al aporte de todos?” (Informe Webquest 2) o la conclusión a los resultados de la encuesta: “Nos podemos dar cuenta en los resultados de esta encuesta que la gran mayoría de la gente no tiene mayor interés en los temas encuestados, y que muy pocos participan en actividades sociales o de interés para la mejoría de la comunidad.” (Informe Webquest 2). No son aprovechadas para redondear en una respuesta, que podría haber sido muy comprensiva.*

La estudiante le podría haber sacado mejor partido a las preguntas elaboradas y a las respuestas de la encuesta. Estos elementos podrían ser visualizados como evidencias de cierta comprensión del tema o sea como parte del proceso que podría haber llevado a las respuestas de las preguntas, por lo tanto considerados evaluables porque demuestran ciertos aprendizajes. Es decir, hay elementos de análisis (Doyle, 1977) pero no conducidos por la autodirección de la estudiante (Pérez Gómez, 1990). ni por la guía de la profesora (Bain, 2005; Monereo y Castelló, 1997)

#### 4.2.4 Cuadro Comparativo: Atenas - Esparta

La profesora le plantea a sus estudiantes completar el llenado de un cuadro comparativo de Esparta y Atenas para abordar la segunda meta de aprendizaje que planificó: *“Los alumnos y alumnas comprenden el protagonismo de hombres y mujeres en la formación de las ciudades a través de la comparación de dos modelos de ciudad: Esparta y Atenas, valorando la tolerancia, la independencia de juicio y el pensamiento crítico.”* (Informe p. 21)<sup>87</sup>. Lo cual se precisa en torno al eje temático central de toda la unidad: la Ciudadanía; por medio un objetivo: *“Reflexionar sobre la importancia de la CIUDADANÍA, en la antigüedad”*. Para ver como se desarrollo el trabajo grupal

---

<sup>87</sup> El guión completo del cuadro comparativo se encuentra en el apartado Anexos, página 348, Anexo 12.

para la confección del cuadro comparativo ver las Fotografía 1 y 2, en las páginas siguientes.

Esta actividad tiene algunas implicancias interesantes en su planteamiento y desarrollo. Primero que es grupal con un número relevante de integrantes - cuatro - que garantiza a los menos un intercambio de opiniones y acuerdos sobre como trabajar y sobre los contenidos, idealmente sobre ambas cosas y en profundidad. Los criterios comparativos son por una parte requerimientos cerrados (*Requisitos para ser ciudadano, Objetivo del ser ciudadano y Formas de participación*), de elaboración (*Perfil del ciudadano*) y argumentativo (*Opinión*), es decir va desde una mediana ambigüedad y riesgo a unos grados más altos (Doyle, 1977; Duckworth, 1987; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 2004). En ese orden, aunque no se insta a que se desarrolle en ese orden si nuestra que se puede ir de los datos y hechos factuales a la elaboración del pensamiento propio y que saber los datos no se opone *al desarrollo de las habilidades superiores del pensamiento* (Díaz-Barriga y Hernández, 2001; Instituto de Historia-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2003).

**Fotografía 1. Disposición de un Grupo de Trabajo  
al Desarrollar el Cuadro Comparativo**



Fuente: Autor de la Tesis

Ahora bien, la actividad no termina en la elaboración del cuadro sino que continúa con la contrastación con el ser ciudadano en Chile. Lo que propicia una segunda comparación para una posterior toma de posición: *¿en qué Polis vivir?* y defensa de esa posición: *defender al ciudadano de una polis determinada* (Van Manen, 1995; Freire, 1997). Por lo tanto, la actividad tiene una espiral de dos ciclos a lo menos, el cual tiene mucho potencial para buenos aprendizajes comprensivos.

A la hora de evaluar los logros de la actividad la profesora expresa que el 61% de los estudiantes alcanzó el nivel de exitosamente logrado, el 30% de logrado y el 9% restante no realizan el trabajo por diferentes motivos (ausencias de una o más clases, pérdida del material, problemas familiares). Para la profesora el buen resultado *“denota una mayor apropiación de los contenidos, y la existencia de la comprensión de las tareas a realizar”*. Para ello fue relevante que *“la actividad fue motivante para los estudiantes elemento primordial para la consecución de las metas propuestas”*, lo que les permitió *“Comprenden las características de ambas polis y pueden establecer similitudes y diferencias a modo de comparar ambos modelos”*. Además se cumplió con el propósito de *“introducir explícitamente el tema de la ciudadanía.”* (Informe p.39-40).

**Fotografía 2. Disposición General de la Sala durante la Elaboración el Cuadro Comparativo**



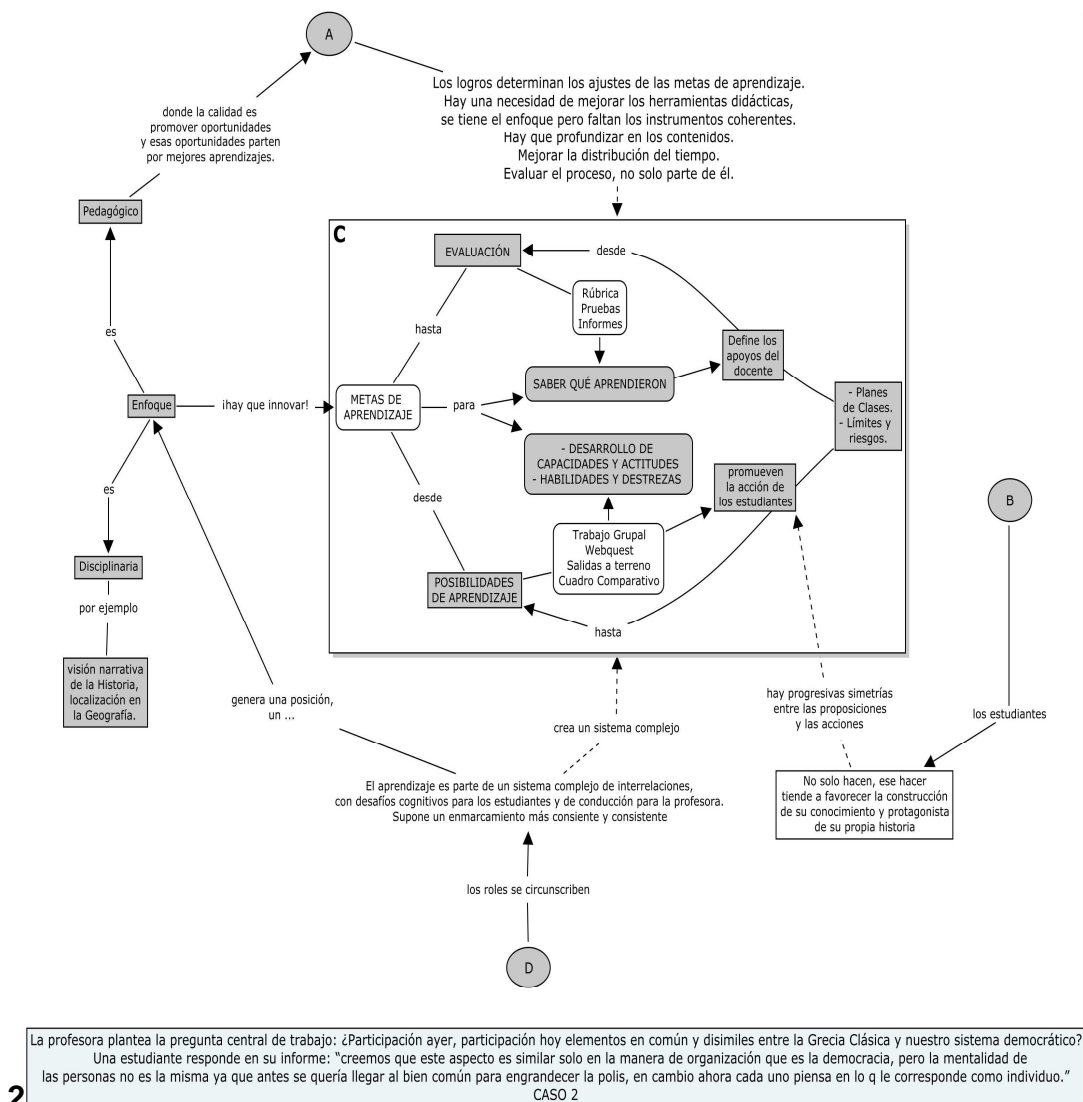
Fuente: Autor de la Tesis

#### 4.2.5 Síntesis: Modelo gráfico

Al igual que en el caso anterior se constatan elementos suficientes para enfrentar los desafíos educativos del enseñar historia y ciencias sociales, como lo son los conocimientos de un repertorio de métodos didácticas asociados a los distintos conceptos y principios de las ciencias sociales como disciplinas (Pagés, 1997; PUCV-IH. 2005b; Carretero, Jacott, Limón y López-Manjón, 2005; Vásquez y Montecinos, 2007; Donovan y Bransford, 2005). Sin embargo, no es muy claro que este desarrollo didáctico permita hacer explícita la forma en que los estudiantes saben lo que saben (Bain, 2005) y que se contraste con las evidencias aportadas por la docente o los “descubiertos” logrado por los estudiantes durante el estudio de tema. Esto no es impedimento para desarrollan diferentes formalizaciones que ayudan al desarrollo del pensamiento (Darling-Hammond, 2001b), en este caso del pensamiento histórico y social (Wineburg, 2001; PUCV-IH. 2005a; Camilloni, 1994; Bain, 2005).

Si bien esta docente revela un gran conocimiento práctico sobre su enseñanza y del modo que aprenden sus estudiantes (Elbaz, 1983), éste está más marcado por la importancia que tiene el enseñar historia y por la finalidad social de la educación, a diferencia de la docente del primer caso, que parece estar más centrada en la construcción de procedimientos didácticos relevantes para el aprendizaje de los elementos claves de las ciencias sociales (Instituto de Historia - PUCV (2007a, 2007b, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 2004).

**Figura IV.21 Modelo Síntesis Caso**



Fuente: Elaboración Propia



- 1. Introducción**
- 2. Sobre el Foco de Investigación**
- 3. La Compleja Red de Significados Culturales**
- 4. La Epistemología de lo Enseñando y de su Enseñanza**
- 5. La Valoración de Enseñar y Aprender Historia**
- 6. El Peso y Determinación de los Procedimientos de Evaluación**
- 7. Resignificación de los Conceptos**
- 8. Las Estrategias, Actividades y Tareas que Posibilitan Aprendizajes Complejos**
- 9. La Doble Comprensión**
- 10. La Formación de Profesores**

“NO HAY TRANSICIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA COMO TAL, SINO MÁS BIEN DE LO IRRACIONAL A LO RACIONAL, DE LA IGNORANCIA AL HÁBITO, AL CONOCIMIENTO Y LA REFLEXIÓN. ADEMÁS, Y SI SE INTERPRETA DE ESA MANERA LA TEORÍA EDUCATIVA, CERRAR EL HIATO ENTRE LO TEÓRICO Y LO PRÁCTICO NO SERÁ CUESTIÓN DE MEJORAR LA EFICACIA DE PRÁCTICA DE LOS PRODUCTOS DE LAS ACTIVIDADES TEÓRICAS, SINO DE MEJORA LA EFICACIA PRÁCTICAS DE LAS TEORÍAS QUE LOS ENSEÑANTES UTILIZAN PARA CONCEPTUALIZAR SUS PROPIAS ACTIVIDADES”

CARR Y KEMMIS 1988:128-129

## **1. Introducción**

En este capítulo final se describen los principales aprendizajes logrados en esta investigación en torno al planteamiento del problema, al plan metodológico y a las preguntas de investigación, en una suerte de resignificación de las Estrategias, las Actividades y las Tareas de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales en la escuela como telón de fondo a los hallazgos propiamente tales.

Estos se sitúan en torno al foco de investigación, a la compleja red de significados culturales en la que se insertan las práctica de enseñar y aprender, la epistemología de lo enseñando y de su enseñanza, en la valoración de enseñar y aprender Historia especialmente, el peso y determinación de los procedimientos de evaluación, la resignificación de los conceptos de Estrategias, Actividades y Tareas, y como éstas posibilitan o no los Aprendizajes Complejos de la Historia y las Ciencias Sociales escolares.

## **2. Sobre el Foco de Investigación.**

Este fue precisándose en un proceso desde las estrategias utilizadas -o no utilizadas- por el/la profesor/a para enseñar hacia las tareas cotidianas y específicas que realizan los estudiantes, desde el tipo y características de estas Estrategias hacia las características y los procesos que desarrollaban o podrían desarrollar los/las estudiantes como facilitadores de Aprendizajes más comprensivos. Esto en parte, porque como se ha visto, las Estrategias (explícitas o implícitas) se componen de actividades, tareas, procedimientos, técnicas y rutinas específicas y porque para comprender su sentido y sobre todo su rol posibilitador de Aprendizajes más comprensivos, se requiere estudiar las mismas actividades, tareas, procedimientos, técnicas y rutinas específicas que le dan vida.

En la mayoría de los casos estudiados los/las docentes planifican e implementan su Enseñanza con una didáctica centradas en las actividades y tareas utilizando ciertas técnicas donde los procedimientos evaluativos suelen ser los más complejos. De hecho, la conceptualización de Estrategia es escasamente utilizada, aunque en algunos casos se caracterizan las decisiones didácticas con Estrategias (Caso 1, Fase 3) y en otras se ve un pensamiento estratégico que guía la acción, la práctica de enseñar desde una perspectiva didáctica (Profesor 3, Fase 2; Entrevista 2, Fase 1) o desde principios o criterios educativos más generales (Entrevista 1, Fase 1). A lo cual se puede agregar que algunas tareas académicas indagadas si cumplen con el rol de estrategias (Ver punto 5.8).

Por otra parte, las rutinas de clases nos hablan, de una estructura de clases bien definida (partes, momentos), de los roles y sus interacciones contruidos en el tiempo y de un guión con sentidos nitidos. En este último aspecto se ve una variación notable: de las dos rutinas observadas y analizadas una de ellas posibilita y permite Aprendizajes Comprensivos (Profesor 3, Fase 2), en cambio la otra rutina es para pasar los contenidos (Profesora 2, Fase 2). Por lo tanto, la existencia de rutinas definidas vienen a formalizar el modo más o menos establecido en que se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales.

El caracterizar las propuestas didácticas y la acción de enseñar, ya sea basado en Estrategias, solo en Actividades, en Tareas o en la combinación de ellas, siguió un camino deductivo que puede hacer el observador-investigador a partir de un marco teórico referencial y desde una mirada interpretativa. Lo que no siempre “calza” con las definiciones normativas de “Estrategias” de Enseñanza-Aprendizaje y su puesta en escena en el aula.

Por su parte, los/las estudiantes tienen diferentes desempeños tanto dentro como fuera del marco didáctico propuesto por los/las docentes. De modo general, los/las estudiantes parecen seguir las aguas de las propuestas de sus profesores y desarrollan su acción al nivel de complejidad de la propia *tarea académica* planteada, ya sean estas Estrategias, Actividades o Tareas específicas, por tanto sus posibilidades de aprendizaje seguirían ese mismo derrotero. Los problemas de motivación-interés de los/as alumnos/as, sus disrupciones conductuales, la tensión producida en los trabajos grupales-individuales, se dan en todos los casos y situaciones analizadas, ya sean en el contexto de elaborados procedimientos de Enseñanza o de simples Tareas

a realizar. La diferencia se da en los casos en que los/las docentes que desarrollan acciones didácticas más complejas (estratégicas) en las que se desafían y desafían a sus estudiantes por Aprendizajes más comprensivos, estas disrupciones o desmotivaciones aparentes se reencauzan en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y son comprendidas por los profesores/as como parte del mismo. En estos casos la mayoría de los propios estudiantes están llanos a actuar de la misma forma y a tener un alto involucramiento en el proceso, incluso cuando se “desenganchan” de él y lo retoman posteriormente alentados por el/la docente y/o sus propios compañeros/as.

De modo hipotético se podría decir que en estos casos como en el de las rutinas posibilitadoras, se ha construido o se está construyendo una relación para el aprendizaje entre el docente y el grupo estudiantes de un curso, que el tiempo y la dinámica social de las clases se ha aprovechado para construir una relación fructífera, en términos de aprovechar las posibilidades educativas en la que un elemento importante es el didáctico. Aquí las Estrategias, Actividades y Tareas configuran sustancialmente lo didáctico.

Por el contrario, en el caso en que esta relación docentes-alumnos está profundamente deteriorada, ni los/las estudiantes están involucrados ni el/la docente interesado/a por querer desarrollar más y mejores Aprendizajes. Como se ha dicho en el análisis respectivo: el peso de la frustración. Menos dramático pero si más cotidiano, es el peso determinante de lo administrativo expresado en el paso de toda la materia-contenidos, poner notas, cumplir con los requerimientos formales y realizar las evaluaciones. Aquí el Aprendizaje es un actor secundario.

### **3. La Compleja Red de Significados Culturales**

Lo dicho aquí sobre las Estrategias, Actividades y Tareas así como de su relación con la Enseñanza de los profesores/as y el Aprendizaje de los estudiantes tiene que situarse como parte de una compleja red de significados culturales de prácticas escolares y sociales de las cuales son parte importante. Si bien esto puede parecer una cuestión que está meridianamente clara, no se puede dejar de señalar que es necesario profundizar la Comprensión entre esta extensa red de significados y las prácticas del cómo se enseña y del cómo se aprende, por una parte; y de cómo la práctica cotidiana de estos configura y modelan esta vasta red, por otra.

No es suficiente insistir, escribir, exponer, diseñar, publicar o formar en las nuevas, renovadas e innovadoras enfoques prácticas educativas sino no se llega al núcleo de

lo que sucede en el aula. Parte de ello tiene que ver con los diseños didácticos y con el Aprendizaje que desarrollan los estudiantes. Exige de las ciencias y sus cientistas poner al alcance del mundo escolar al menos sus métodos de trabajo y su experiencia en la construcción del conocimiento experto. Nos exige a los docentes que queremos que nuestros estudiantes aprendan a considerar una serie de aspectos: epistemológicos y conceptuales de la ciencia que enseñamos; didácticos; socioculturales del contexto en que enseña y psicosociales de los/las estudiantes a quienes enseñamos.

Exige a los que gestionan la educación, en cualquier nivel, que dispongan de los recursos y las políticas que aseguren un desarrollo profesional docente y un aprendizaje sustantivo para estudiantes.

Nos exige a los que formamos docentes, es decir, a los que enseñamos para que otros aprendan a enseñar para que otros distintos aprendan, unas certezas de lo necesario y lo posible en medio de la complejidad del hecho educativo y de las incertidumbres del mundo actual.

#### **4. La Epistemología de lo Enseñando y de su Enseñanza**

La epistemología de la disciplina que se enseña y su relación con la epistemología de su enseñanza en la práctica pedagógica de los/las docentes es un tema sugerente y que emerge de esta investigación.

Una expresión de la relación entre las redes de significados y prácticas del cómo se enseña y cómo se aprende es la epistemología de lo que se enseña. En el caso de la Historia, esto es muy relevante, ya que tiene una importancia explicativa en el cómo se enseña: el modo en que se piensa la Historia tiende a influir en como se entiende el sentido de enseñarla y aprenderla en el sistema escolar, y en menor medida en como se enseñan. También como se piensa y realiza efectivamente la Enseñanza en general, toda vez que en la inmensa mayoría de la formación inicial de los profesores de secundaria que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, está comprendida por los contenidos históricos.

Sería pretencioso abordar y desarrollar aquí el tema de las posibles relaciones entre la epistemología de/sobre la Historia y las Ciencias Sociales y la epistemología de su enseñanza. Sin embargo, hay pistas para poder decir que se visualizan éstas

relaciones, aunque no en un sentido de correlación o de causalidad ni menos con un carácter de absoluto, sino más bien constatar diferentes formas de expresión.

Sin querer crear una tipología de las formas de expresión de estas relaciones entre epistemologías se puede señalar que al analizar las distintas prácticas se observan tres formas más o menos nítidas de estas relaciones: la “tradicional-tradicional” (t-t), donde la visión tradicional de la Historia se conjuga adecuadamente con una visión tradicional de su enseñanza y de la enseñanza en general; la “renovada-renovada” (r-r), donde hay una conjugación estrecha entre las renovadas formas de entender la Historia y la práctica su enseñanza; y por último la “renovada-tradicional” (r-t), donde el peso del contexto, desalienta y frustra toda visión renovada de la historia y de su enseñanza, aquí el contexto frustra la renovación y configura una visión de lo imposible sobre la enseñanza en general.

En estos pares de relaciones epistemológicas la dirección de la propia relación es de relevancia: ¿una se impone a la otra?, ¿hay una mutua influencia? (Figura V.1). En este sentido tenemos relaciones de equilibrio ( $\Leftrightarrow$ ) entre ambas “epistemologías”, donde parecerían más nitidamente las influencias mutuas ya sea en la versión tradicional o renovada.

Por el contrario, están aquellas que no dan lugar a relación alguna ( $\neq$ ) y esto, aunque su visión y enseñanza de la Historia sea tradicional, es en el contexto de una práctica totalmente desestructurada.

**Figura V.1 Relaciones entre la Epistemología de la Historia y la Epistemología de su Enseñanza.**

Fase	Identificación de la Práctica	Relación
1	Entrevista 1	$r \leftarrow r$
1	Entrevista 2	$r \Leftrightarrow r$
1	Entrevista 3	$t \Leftrightarrow t$
1	Entrevista 4	$r \leftarrow t$
2	Profesora 1	$t \neq t$
2	Profesora 2	$r \leftarrow t$
2	Profesora 3	$r \rightarrow r$
3	Caso 1	$r \Leftrightarrow r$
3	Caso 2	$r \leftarrow r$

Fuente: Elaboración Propia

También se puede ver como una visión renovada de la Enseñanza y de la propia Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales influyen y hasta estructura una renovada visión de la Historia y las Ciencias Sociales ( $r \leftarrow r$ ). Este sentido de renovación también se da en sentido inverso en la relación ( $r \rightarrow r$ ), es decir, una visión renovada de la Historia (Historia Social-Actores Sociales) impacta en una forma más renovada de Enseñarla. En contraposición toda renovación en los visiones históricas queda aplastada por una práctica tradicional impuesta por el peso de la realidad social e institucional ( $r \leftarrow t$ ).

Quizás lo más interesante de estas posibles relaciones de influencia entre “epistemologías” es que se pueden reconstruir desde lo que pasa en el aula, desde las *tareas académicas* que se dan - o no - en el día día, donde el modo de enseñar y el modo de aprender (las estrategias, actividades y tareas) ciertos contenidos disciplinarios nos hablan de estas dos dimensiones epistemológicas.

## **5. La Valoración de Enseñar y Aprender Historia**

Hay una alta valoración y elaboración de la importancia de enseñar y aprender Historia, lo que se ve esbozado en ciertas formas diferenciales. Esta alta valoración por la importancia de la Historia se expresa directamente sobre la importancia y propósitos que tiene su enseñanza más que en los modos en que se realiza, tal como vimos en el punto anterior.

En este último aspecto la expresión concreta de esa Enseñanza en determinadas y particulares Tareas Académicas así como el rol de los alumnos/as en ellas, es decisiva.

Partiendo de esta alta valoración hay tres formas específicas que aparecen más nítidas al indagar en los datos recopilados: “*alta valoración - enfoque tradicional - enseñanza tradicional*”, “*alta valoración - enfoque renovado - enseñanza tradicional*” y “*alta valoración - enfoque renovado - enseñanza renovada*”. Al señalar por enfoque tradicional o renovado la referencia es a lo que se quiere y espera enseñar como docente, lo que se quiere y espera que aprendan los alumnos/as; en definitiva a la visión que cada docente tiene de la Historia, de sus principales “características”: lo que quiere que los/las estudiantes conozcan, aprendan y valoren en el estudio de los diferentes contenidos históricos del currículo. Tradicional en un sentido más positivista y reproductivo, y en sentido renovado más

socioconstructivo y activo. A continuación se describe cada uno de estas tres formas específicas:

❖ *Alta valoración - enfoque tradicional - enseñanza tradicional.* Donde hay un peso del discurso hablado del docente, de la necesaria toma de conciencia del estudiante y de la valoración de su experiencia como camino y resultado de ese Aprendizaje y posterior valoración. La Historia sirve para mostrar los buenos y malos ejemplos de esa conciencia ciudadana que los estudiantes ojala logren, tanto por la vía de estudiar a los personajes como los procesos históricos más relevantes. Además coincide con un enfoque subsidiario de la educación o efecto paliativo social de ella misma, en un desajuste contenidos/contexto donde prima lo valórico - actitudinal. Los profesores/as razonan de la siguiente forma: “*que sino podrán ir a la universidad que sean buenas personas, buenos ciudadanos, o que estar en la escuela donde tiene comida y ropa, están aquí y no andan vagabundeando por ahí*”, y para ello lo central es la creación de hábitos en los alumnos/as (Entrevista 4, Fase 1; Profesora 2, Fase 2). Entonces el uso-concepción de las Estrategias, Actividades y Tareas, queda desplazada por una convicción fuerte que se está formando personas y dado que la situación precaria de los estudiantes estar en la escuelas siempre será mejor que no estar; algo serán es lo que señalan los docentes y en estos docentes saben que aportan en algo y se esfuerzan porque sea lo más posible. Aunque, en un sentido, los caminos para ello no son claros ni estructurados.

❖ *Alta valoración - enfoque renovado - enseñanza tradicional.* Aquí el peso del contexto interno y externo: la pobreza, la marginalidad, el poco apoyo familiar, las bajas expectativas, el poco compromiso de los/as alumnos/as, un currículo imposible, una política educativa ambiciosa y poco apoyadora, la sobrecarga administrativa ahogan una visión de la Historia más social y de una enseñanza con logros más ambiciosos. Entonces el uso-concepción de las Estrategias, Actividades y Tareas quedan en una resistencia pesimista, no se puede hacer otra cosa que subordinarse al contexto y se enseña al modo tradicional: dictar centrando la Enseñanza en el relato histórico cronológico y anecdótico, controlar a los estudiantes por la evaluación y sus resultados, mala relación con los estudiantes, frustración profesional porque se intentó o porque la preparación-formación disciplinaria no sirvió de mucho (Entrevista 4, Fase 1; Profesora 2, Fase 2). Este es el modelo más agudo, más difícil de cambiar, no tiene un ancla positiva o esperanzadora, da lo mismo como les enseñe, las búsqueda y selección de Tareas de Aprendizaje es



irrelevantes; se usan las tradicionales porque son las que requieren menos esfuerzo de preparación, aunque como se llevan adelante tienen un alto costo en lo emocional y en el Aprendizaje.

❖ *Alta valoración - enfoque renovado - enseñanza renovada.* Lo central está en enseñar lo histórico no como algo cerrado y estático, eso se ve en que no solo se transmiten los datos a los estudiantes sino que se les plantea la búsqueda y selección de la información y el planteo de opinión, ojala lo más argumentada posible. Donde algunas veces se usan métodos propios de las disciplinas que se enseñan, por ejemplo una fuente histórica no para corroborar una tesis sino para generar preguntas o buscar alternativas. Esto genera un puente con el tema de las habilidades cognitivas, sobre todo con las habilidades superiores, ya que pensar y comprender histórica o geográficamente requiere del desarrollo de este tipo de habilidades y esto se desarrolla usando métodos propios y específicos. Varios de estos docentes se sienten muy presionados por las demandas de la cobertura horizontal del currículo (*“pasar todos los contenidos”*) y de las evaluaciones externas (*“¿y qué pasa si les preguntan una cosa que no vimos por profundizar otra?”*). Al igual que en la primera forma descrita más arriba, se esperan buenos ciudadanos, personas comprometidas con el mundo, ya no solo como un producto futuro de la educación que recibieron sino como algo que se forma y se da ahora en la medida que en el propio proceso de enseñanza se informa, opina, toma decisiones, elabora y sacan conclusiones. Entonces el uso-concepción de las Estrategias, Actividades y Tareas son de facilitar, son el camino para lograr aquello (Entrevista 1 y 2, Fase 1; Profesor 3, Fase 2; Caso 1, Fase 3), por lo tanto su búsqueda selección, aplicación y reflexión posterior no es un proceso anodino sino sobre él que se reflexiona permanentemente y que se formaliza cada vez que se puede. Estas prácticas chocan con otros docentes, alumnos/as y padres que quieren la Enseñanza empaquetada y cerrada, como una suerte de un producto que se toma, consume, se espera los resultados y se desecha o vuelve a consumir dependiendo si los propios resultados nos satisfacen o no, a lo que se asigna como *“el”* criterio de calidad.

## **6. El Peso y Determinación de los Procedimientos de Evaluación**

Entrando más directamente en el proceso de enseñar y aprender se puede constatar el peso ejercido desde afuera, desde las evaluaciones externas al establecimiento: objetivamente desde la PSU (Prueba de Selección Universitaria); subjetivamente por la alusiones y demandas reiteradas de calidad al sistema educativo. En definitiva el peso de los resultados. También está el peso ejercido desde dentro: se elaboran, se

estructuran, se diseñan los procedimientos didácticos para conseguir algunos aprendizajes que son luego verificables por procedimientos evaluativos. A veces las clases son preparadas y desarrolladas, y por ello las estrategias, actividades y tareas usadas para preparar las momentos de evaluación o para asegurar el aprendizaje de, al menos, parte de lo previsto. Por lo general esto se realiza de modo factual y memorístico.

Este peso de la evaluación, se ve en el sentido que se le da en la parte y relación que tienen con el diseño didáctico, con los tipos de instrumentos, con lo que se plantea en ellos así como de los resultados.

## **7. Resignificación de los Conceptos**

Lo indagado en esta tesis permite proponer una resignificación de las características de las Estrategias, Actividades y Tareas. Desde una perspectiva didáctica se proponen las siguientes caracterizaciones:

*Estrategia:* Expresa un fin, un sentido coherente con un modo de hacer, de llevarlo adelante y que se presenta de forma más o menos explícita. Es continua en el tiempo y en el trabajo de los estudiantes en el formato de al menos una unidad temática; siendo transversal a todas las Actividades y Tareas, parte fundamental de los proceso de Enseñanza y Aprendizaje que aspiran y trabajan por Aprendizajes más comprensivos. Es siempre globalizadora porque impregna de su sentido a todas las Actividades y Tareas así como al uso de los recursos y medios de Aprendizaje. Por ejemplo: la repetición, la experimentación, el trabajo de campo, la resolución de problemas o problematización temática. Ciertos métodos usados pueden configurarse y usarse como Estrategias fundamentales en el ámbito escolar, por ejemplo la indagación en la enseñanza de la Biología, la heurística en la enseñanza de las Matemáticas o el método cartográfico en la enseñanza de la Geografía. Por lo tanto desarrollan en un mediano y largo plazo habilidades cognitivas superiores y conocimiento relevante asociado a las disciplinas que se enseñan.

*Actividades:* marcadas por el hacer del docente y los estudiantes, siempre en función de un contenido u objetivo explícito, implican el uso de métodos, técnicas e instrumentos, por ejemplo: elaboración de un mapa conceptual sobre la sociedad criolla del siglo XVIII. Suelen durar más de una clase y en ellas va asociado por lo menos un procedimiento (mapa conceptual) y un contenido específico (la sociedad criolla). Sin embargo, para realizar esta actividad se requiere de cierto *saber hacer*

asociadas a ciertas habilidades: jerarquizar, relacionar, ordenar (en un mapa conceptual por ejemplo); y ciertos saberes como los estamentos de la sociedad criolla o los cambios del siglo XVII y XVIII en el Chile Colonial. Por lo tanto, una actividad permite enseñar/evaluar un contenido y un procedimiento que requiere de otros contenidos y habilidades como al elaborar una encuesta o preparar una exposición para un debate.

*Tareas*: acción particular precisa, puntual del alumno/a para responder a un requerimiento del profesor o de sus compañeros; que debería ser parte de Actividades y procedimientos más amplios, por ejemplo buscar información en la biblioteca, copiar de la pizarra las preguntas, exponer los resultados del trabajo grupal, hacer preguntas a los familiares. En este sentido puede haber tareas muy simple como preguntar a un adulto determinada cuestión y básicas como copiar una definición del diccionario. En el caso de estas últimas las tareas descritas para ser significativas, tendrían que ser parte de una red de tareas, es decir de una actividad particular.

## **8. Las Estrategias, Actividades y Tareas que Posibilitan Aprendizajes Complejos**

La sistematización de las distintas *Tareas Académicas* que realizan los/las docentes y los/las estudiantes en función de las posibilidades que tiene los/las estudiantes de lograr Aprendizajes Comprensivos y del modo en que se involucran en ello junto a sus docentes se presenta en la Figura V.2.

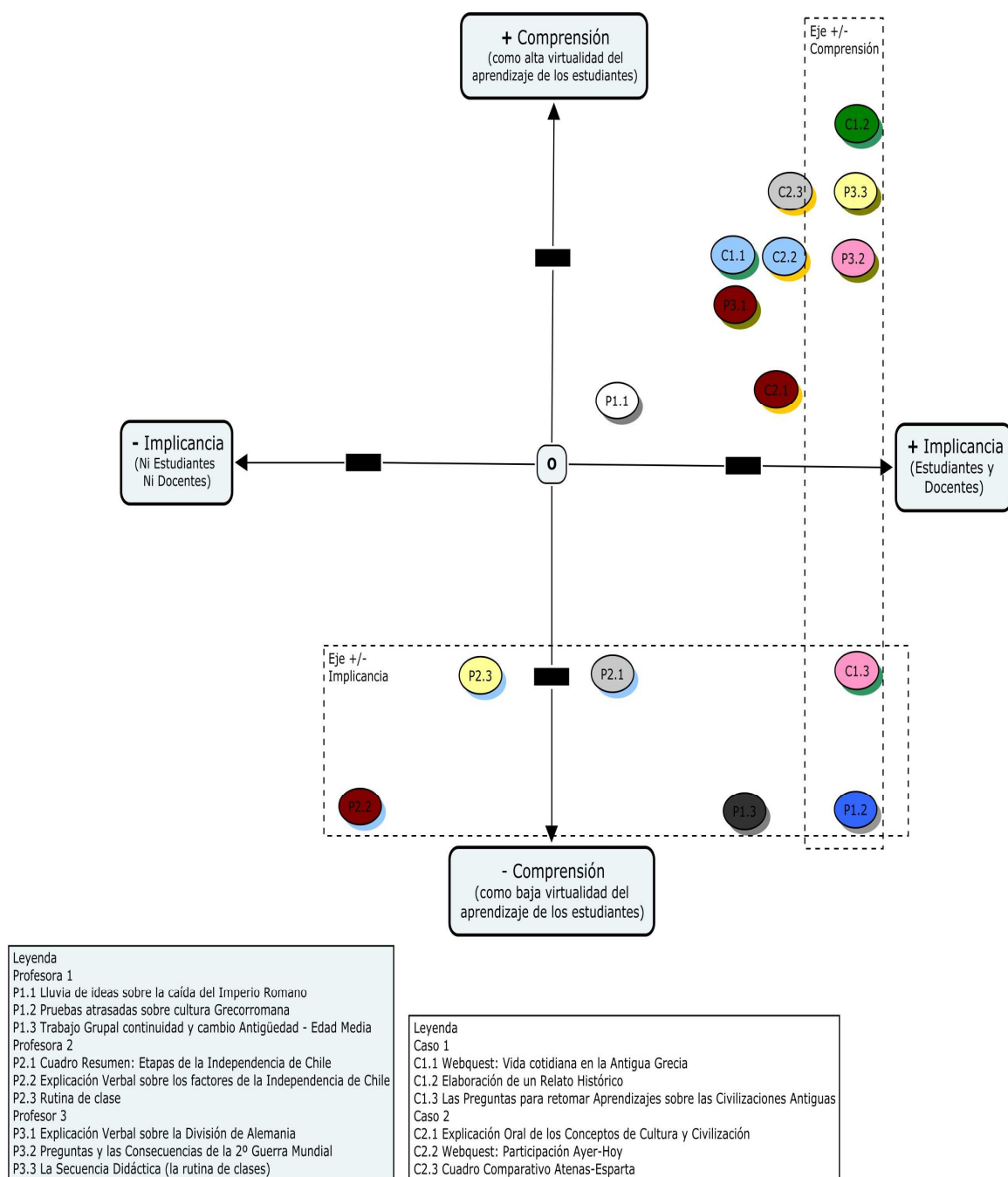
Esta sistematización permite agregar a las conclusiones ya referidas en los puntos anteriores las siguientes:

1.- Hay desarrollo de la Comprensión con grados sustantivos de implicancia por parte de los/las docentes y de los estudiantes, su implicancia parcial no parece suficiente para potenciar la Comprensión. Visto de esta forma la implicancia es un factor importante en el desarrollo de las *Tareas Académicas* que propician el Aprendizaje como Comprensión, pero no puede ser visualizada o entendida como una causa única para lograrla. La implicancia que se da en este tipo de tareas (webquest, cuadros resumen o síntesis) suponen una guía activa del docente así como un trabajo de los estudiantes orientado a la generación de ciertos productos y el desarrollo de ciertas habilidades.

2.- Por el contrario si hay grados medianos y altos de implicancia pero con muy bajo potencial para la comprensión. Si bien estas tareas académicas (trabajos grupales, uso de preguntas, pruebas escritas) requieren de una activación más o menos constante y consistente de docentes y estudiantes, no implica que esta activación sea en pos de un Aprendizaje, sino más bien en pos de terminar la tarea o en clarificar los pasos que no se han entendido y/o no se han explicado de buena forma.

**Figura V.2 Sistematización de la Tareas Académicas según su Potencial de Aprendizaje Comprensivo y su Grado de Implicancia.**

Fuente: Elaboración Propia



4.- Se constata una gradiente desde la baja compresión-baja implicancia a la alta compresión-alta implicancia, desde una de las forma de explicación verbal (P2.2) a la construcción del relato histórico (C1.2). Esta gradiente es casi continua entre estos vértices, aunque es más fácil visualizar los propios vértices.

5.- Varios de los procedimientos didácticos estudiados se repetían en las diferentes práctica: la webquest; los cuadros resumen o de síntesis; el uso de preguntas y las propias rutinas, dos veces cada una y las explicaciones verbales en tres oportunidades. Sin embargo, su ubicación en el modelo es muy diferente sino antagónica respecto a la Compresión y la Implicación. Solo en el caso de la webquest muestra un desarrollo prácticamente idéntico.

Procedimientos semejantes que varían en su implementación y alcance, lo que viene a reafirmar que independiente del diferencial en el potencial intrínseco de estas *Tareas Académicas*: su despliegue en el aula es muy diferente y de acuerdo a lo que sucede en cada aula particular. Por lo tanto, si bien podemos recomendar o formar para el uso didáctico de ciertas *tareas académicas* que consideramos más adecuadas, no es menos cierto que estas recomendaciones o procesos formativos no pueden dejar ausente el señalar claramente que no hay “un” modo específico para ser desarrollado por los/las estudiantes y los docentes, y que esos modos suponen una clara orientación o enfoque. En el caso de la formación docente a lo menos debería contemplarse la práctica y la observación de ellas en contextos reales.

6.- Procedimientos tan comunes como las explicaciones verbales (P2.2, P3.1 y C2.1) se ubican casi en los extremos de las posibilidades si es que analizamos su implementación como su virtualidad para Aprendizajes más comprensivos. Situación semejante sucede con los cuadros resumen (P2.2 y P3.3). El procedimiento más regular es la webquest, quizás porque el perfil de las prácticas de ambas docentes es parecido y porque es implementado a partir del mismo contexto de formación en el que participaron las profesoras. También es relevante lo que sucede con el uso de las preguntas por parte de los docentes y de las interacciones que se dan con los estudiantes (P3.2 y C1.3), en ambos casos la implicancia es alta porque se produce diálogo entre los/las docentes y sus estudiantes, sin embargo la potencialidad de Comprensión es bien distinta: la diferencia está en el tipo de preguntas y aún más el propósito de ellas. También es sustantivo que los estudiantes plantean preguntas

semejantes al tipo de preguntas de los/las docentes o directamente más complejas y elaboradas.

7.- Las dos rutinas de clases indagadas (P2.1 y C2.3) siguen el mismo plano diferencial de las *tareas académicas*. Así se puede afirmar que ya sea analizando las rutinas o toda la gama de *tareas académicas* la práctica de enseñar Historia y Ciencias Sociales tiene polos tan marcados como lo evidenciado por estas rutinas, en la cuales se constata la baja Implicancia y Comprensión como contrapuesta a una alta Implicancia y Comprensión. En el primer caso hay una centralidad del discurso y acción del docente para enseñar una Historia basada en el relato cronológico de los hechos, con un fuerte énfasis en lo político-institucional, donde los alumnos/as reciben la información y luego tienen que reproducirla o reelaborarla (en este caso implica una serie de habilidades cognitivas intermedias y superiores que no le han sido enseñadas formalmente). Esto está en contraposición con una práctica centrada en un docente que planea y apoya un trabajo que harán los/las estudiantes basado en las habilidades que implican el desarrollo del pensamiento histórico o geográfico, y en donde la información es el punto de partida.

8.- Ante la pregunta si las *tareas académicas* que implementan los/las docentes y que realizan los estudiantes son Estrategias, Actividades o simples Tareas se puede señalar que esto depende ya no de una descripción tipológica de ellas, sino cómo las mismas son parte de una práctica específica, un modo singular de enseñar y de aprender. En el cuadrante + *Implicancia* + *Comprensión* de la Figura V.2 muestra que hay 7 *tareas académicas* (webquest (2), explicaciones orales (2), preguntas, elaboración de relato histórico, cuadro comparativo) y una rutina que tienen las características de las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Estas características compartidas, a lo menos serían:

a) Los estudiantes siguen la complejidad planteada por el/la profesor/a, el grado y su intensidad. En algunos casos van más allá, sin embargo esto se da cuando el planteamiento es medianamente complejo o complejo. Al darle espacio, al apoyarlos, pueden plantear preguntas, formular ideas y construir conclusiones relevantes y significativas. Lo cual da cuenta de su Aprendizaje Comprensivo.

b) En el aula, se han constituido relaciones sociales de Aprendizaje. Hay un ambiente favorable, no necesariamente cordial pero si respetuoso y centrado en la particularidad del espacio social-institucional escolar: es educativo.

c) Se trabaja con una red conceptual experta, con las metodologías propias y las habilidades específicas de las disciplinas a enseñar. Cuando al menos se combinan dos de estos elementos (determinados conceptos con determinadas metodologías) en el trabajo de los estudiantes se maximiza la virtualidad.

Aún más si esto está en el contexto de una alta valoración de Enseñanza de la Historia y la Ciencias Sociales, se constituyen en Aprendizajes fundamentales de orden social y ético así como una alta valoración por el rol de la propia educación para el desarrollo personal y social del país.

d) Pesa más el propósito y el modo de desarrollo, que el potencial intrínseco de determinada Estrategia, Actividad o Tarea; en definitiva la didáctica de ese/esa docente y como van en ello los estudiantes. Está al alcance de la práctica del docente el desarrollar Estrategias de Enseñanza.

e) Para los docentes que desarrollan este grupo de Estrategias pensar en como hacer sus clases es tener en mente, primero que todo, lo que los/as estudiantes tienen que aprender, donde las Metas de Aprendizajes o los Aprendizajes Esperados son una “bisagra” poderosa. La didáctica particular surge como respuesta al cómo se les enseña para que aprendan. En esto es importante tanto la naturaleza de lo que se ha de enseñar como lo que harán en clases los estudiantes para aprender. Hay una selección intencionada de contenidos, la selección de las Estrategias, la definición de los procedimientos y la integración fundamental de la evaluación como proceso “evidenciador” de los Aprendizajes. Esto supone una apropiación personal del currículo nacional.

f) Lo anterior no se basa en una visión ingenua ni ignora la complejidad de las disciplinas que se enseñan y de a quienes se les enseña ni de su contexto. Tampoco hay ingenuidad sobre la propia respuesta didáctica, la cual es asumida como desafío.

g) Estas estrategias didácticas que tienen altos grados de virtualidad integran los tres tipos de contenidos, desarrollan las habilidades superiores, usan el análisis de fuentes, trabajan con la temporalidad pasado-presente y usan elementos sustantivos de la investigación para elaborar conocimiento.

Esto supone un rol activo de los estudiantes, puesto que no solo tiene la posibilidad de opinar y preguntar sino que además, de hacer, producir objetos y formatos que portan lo aprendido (ppt, relato histórico, exposiciones, informes, blogs). Cuestión que siempre está en constante desafío por un conocimiento cerrado y empaquetado (*“la Historia la hacen los historiadores y las explicaciones las da la profesora”*).

h) Por otra parte, se configura la Estrategia con técnicas e instrumentos específicos, aunque muy importante y bien usados (en este caso fuentes, esquemas en pizarra, guías) lo relevante es que se deja paso a la configuración de una secuencia didáctica propia y a la emergencia de criterios pedagógicos (la orientación hacia la profundización de los temas tratados).

9.- Sin embargo no deja de ser peculiar que en éstas siete *Tareas Académicas*, con potencial de Estrategias, se encuentren “conviviendo” algunas propias de la Historia y las Ciencias Sociales como son la construcción del relato histórico, la elaboración de cuadros síntesis o comparativos con otra que los incluye como es la apoyada por las TIC: la webquest. A esto se suman “antiguas” metodologías como el hacer preguntas o las explicaciones orales. Esto no puede sino desmitificar las superficiales diferencias que se han hecho entre las nuevas y viejas formas de enseñar y aprender, descontextualizándolas de sus prácticas específicas. Lo que debería primar es una mirada hacia la simetría de enfoques en todas las partes del ciclo didáctico (lectura del currículo, selección de contenidos, planificación de los procedimientos, evaluación), y no lo “nuevo” o “viejo” de cada una de las partes.

10.- Por lo tanto, no hay un modelo único de *tareas académicas* y modos de involucramiento de los alumnos/as en ello, más bien este aspecto podría tener su propia lógica dentro de la red de sentidos y significados de cada una de las aulas donde ocurren día a día, porque la mediación de la práctica del docente - que se componen en parte de las Estrategias, Actividades o Tareas - es única y particular. Aprendiendo de esa particularidad podremos transformar nuestra práctica.



## **9. Las Doble Comprensión**

Por otra parte se constata que aquellos docentes que tienen mayores capacidades de explicación de los contextos en que enseñan, de sus estudiantes, de su propia práctica desarrollan una práctica y específicamente una didáctica, orientada hacia Aprendizajes más elaborados y relevantes; construyendo materiales, estableciendo relaciones fructíferas con los estudiantes, donde ellos juegan un rol central en su propio Aprendizaje; y con una alta autorreflexión y criticidad sobre su propio desempeño. Suelen no estar satisfechos ni con la realidad del sistema escolar ni con su propio ejercicio profesional, sin embargo se empeñan humana y profesionalmente en hacer una diferencia al enseñar, lo que además implica un conocimiento y una posición relativamente acabado sobre las disciplinas que se enseñan.

Por lo tanto podrías hablarse de la existencia de una doble Comprensión. La primera sobre el fenómeno de enseñar y la segunda sobre el sujeto del enseñar: los estudiantes y su Aprendizaje. Pareciera que cuanto más profunda es la Comprensión del fenómeno de su propia práctica mayores expectativas se tienen de sus resultados y mayor despliegue de mediaciones se realiza. Y en la medida que esta segunda Comprensión se desarrolla refuerza o desarrolla la primera.

## **10. La Formación de Profesores**

¿Entonces como tendrían que formarse los profesores?, me pregunto un amigo al contarle sobre las conclusiones de esta tesis. Sin querer entrar en un campo tan ampliamente estudiado y en el que existen una multitud de lineamiento y formatos de desarrollo, me parece que desde lo aquí investigado se puede señalar lo siguiente como un esbozo a esa pregunta fundamental:

- Los docentes tendrían que ser formados en el manejo de herramientas que les permitan analizar y Comprender los contextos en que trabajan o podrían trabajar, así como en herramientas de autorreflexión de su propia práctica.
- Los programas de formación deben estar alineados en una coherencia que a lo menos incluya el enfoque educativo, la didáctica y la evaluación, buscando una base epistemológica común.
- Los que formamos a los docentes tenemos que ser capaces de hacer vivenciar esas perspectivas didácticas y epistemológicas a los docentes en formación,

trascendiendo lo meramente declarativo de muchos programas de formación basados en el constructivos o en el enfoque sociocrítico.

- Buscar una mutua colaboración y retroalimentación entre los aportes de la formación pedagógica general y las disciplinas que se enseñan o se enseñaran en el futuro. No solo los estudiantes escolares tienen que ser protagonistas de su Aprendizaje sino que los propios docentes cuando se están formando, lo cual debe incluir la profundización del conocimiento y el pensamiento de las disciplinas que se estudian y enseñan. Desde aquí es donde surge el uso acabado y profundo de los métodos, técnicas e instrumentos específicos en el aula escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Madrid. España.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Ediciones Miño y Dávila, Madrid. España.

Arenas, A. (2004). Efectividad de las Estrategias de Enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con la Inteligencia de los Alumnos/as. Resultados de una investigación. *Revista Perspectiva Educacional*. Instituto de Educación Universidad Católica de Valparaíso-Chile, nº 43.

Arenas, A. (2005a). El Liderazgo Pedagógico del Profesor/a de Historia. ¿Es Posible el Cambio Educativo? Ponencia VII Seminario De Didáctica De La Historia: *“La formación de los profesores de historia y los desafíos del aprendizaje en el S. XXI”* 28 y 29 Noviembre 2005. Instituto de Historia. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Arenas, A. (2005b). Educar para el cambio. ¿Qué tenemos que cambiar... para que cambie la Educación? Trabajo Final curso Investigación del Profesorado. Doctorado Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación. Universidad Alcalá. Julio. Sin Publicar.

Arenas, A. (2006). Enseñanza para el Aprendizaje. El profesor/a de Historia y Ciencias Sociales como posibilitador del Aprendizaje Complejo de los Alumno/as. Trabajo de Investigación Tutelado, Programa: Doctorado Interuniversitario: Desarrollo Psicológico, Aprendizaje Educación: Perspectivas Contemporáneas. Tutora: Leonor Margalef García. Alcalá de Henares, España. Noviembre, 2006. Sin Publicar.

Andoni, A. (Marzo 2007-Enero 2009). *Mi Experiencia Educativa, Un registro Improvisado*. Archivo digital personal. Sin Publicar.

Bain, R.B. (2005) ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de “Cómo aprende la gente”, en la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Capítulo 4 del libro *Cómo Aprenden los Estudiantes: Historia, Matemáticas y Ciencias en el aula de clase*. Título original del capítulo ““They

Thought the World Was Flat?" Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History" del libro "How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom" editado por M. Suzanne Donovan y John D. Bransford y Publicado por la Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados. <http://www.nap.edu/catalog/10126.html>. Traducción realizada por Tito Nelson Oviedo A., a petición de EDUTEKA. Mayo 14 de 2005.<http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>. 17/05/2007.

Baylina, M. (1999). Los conceptos clave disciplinares. Un ejemplo: el concepto de región. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia 21, 63-71, 7.

Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de Aprendizaje. Síntesis. Madrid. España.

Beltrán, J.; García-Alcañiz, E.; Moraleda, M.; G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). Psicología de la Educación. Eudema. Madrid. España.

Benejam, P. (1997). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Editorial ICE/Horsoni, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos claves que guien la propuesta curricular de las ciencias sociales. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia 21, 2-12, 7.

Berge, Z. (1995) The Role of the On Line Instructor / Facilitator. En Z. Berge y M Collins (eds). Computer Mediated Communication and The On Line Classroom (Vols I-III) Cresshill, NJ Hampton Press.

Berge, Z. L., Collins, M. (1995): "Introduction: Computer-Mediated communications and the Online Classroom in distance learning". En Berge Z.L. y Collins, M. (Eds): Computer Mediated Communication and the Online Classroom, Vol. III: Distance Learning. Cresskill, New Jersey, Hampton Press, pp:1-12.

Blat Gimeno, J. y Marín Ibáñez, R. (1980). Formación del profesorado de educación primaria y secundaria: estudio comparativo internacional. Serie Colección UNESCO. Programas y métodos de la Enseñanza. Teide. Barcelona. España.

Blythe, T. (1999). Enseñanza para la comprensión: guía para el docente. Serie Colección Redes en Educación, 2. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Boj i Cullell, I.; Castellano i Solé, N.; Poblador Relancio, E. (2005) El taller de historia en el aula. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 2005 ENE-MAR; XI (43), Página(s): 24-34.

Bransford, J.D., A.L. Brown, y R.R. Cocking, Editores (2002). El Aprendizaje: de especulación a ciencia. Capítulo 1 del libro Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela. Título original del capítulo: Learning: From Speculation to Science, en Bransford, Brown y Rodney (2002) How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition (1999). Edición Expandida. Publicado por Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council, Washington, DC: National Academy Press. <http://www.nap.edu/books/0309070368/html/>. Traducción del Inglés por Tito Nelson Oviedo A. Publicación en EDUTEKA. <http://www.eduteka.org> en Septiembre 7 de 2002. [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org) 18/05/2007

Brockbank, A. y McGill, I. (1999). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Colección: Pedagogía. Traductor: Pablo Manzano Edición número: 2. Madrid. España.

Camino, M.; Loste, M. A.; Martínez, M.; Prats, J.; Santacana, J.; Socías, I. y Zaragoza, G. (1990). Taller de historia: proyecto curricular de Ciencias Sociales, guía didáctica, Grupo 13-16. Serie Proyecto Didáctico Quirón, 30. De la Torre. Madrid. España.

Carr, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Serie Pedagogía, 61. Laertes. Barcelona. España.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado. Serie Colección Educación. Martínez Roca. Barcelona. España.

Carbonell Sebarroja, J. (2001). Aventura de innovar: el cambio en la escuela. Serie Colección Pedagogía. Razones y Propuestas Educativas, 7. (1a. ed.). Morata. Madrid, España.

Carey, S. y Geman, R. (compiladores)(1991). The epigénesis of de mind; essay on biology and cogninition. Hilsdale NJ, Lawrence Erlbaum.

Carretero, M. y Boss, J. (2004). Aprender y Pensar la Historia. Serie Agenda Educativa. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Carretero, M., Jacott, L., Limón, M. y López-Manjón, A. (2005). Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique, Buenos Aires. 4º edición- 3º reimpresión.

Castells, M. (2000). Era de la información: economía, sociedad y cultura. Serie Biblioteca Selecta. (2a. ed.) Alianza. Madrid. España.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Serie Colección Paidós. Educador, 116. Paidós. Barcelona. España

Chevallard, Y. (2000). Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Serie Psicología Cognitiva y Educación. (3a. ed.) Aique. Buenos Aires. Argentina.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). Dentro / Fuera. Enseñantes que investigan. Akal. Madrid. España.

Cyrulnik, B. (2002). Patitos Feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Serie Colección Psicología. Gedisa. Barcelona. España.

Cyrulnik, B. (2005). Bajo el signo del vínculo: una historia natural del apego. (1a. ed.) Gedisa. Barcelona. España.

Cyrulnik, B. (2006). El amor que nos cura. Serie Colección Psicología. Resiliencia. (2a. ed.) Gedisa. Barcelona. España.

Darling-Hammond, L. (2001a). ¿Qué es lo que realmente importa en la Enseñanza?. Capítulo 3 en: El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos, 115-143. Serie Ariel Educación. (1a. ed.). Ariel. Barcelona. España.

Darling-Hammond, L. (2001b). Enseñanza y Aprendizaje para la Comprensión. Capítulo 4 en: El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos, 145-202. Serie Ariel Educación. (1a. ed.). Ariel. Barcelona. España.

Darling-Hammond, L. (2001c). Definir Estándares sin Estandarización. Capítulo 7 en: El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos, 273-330. Serie Ariel Educación. (1a. ed.). Ariel. Barcelona. España.

Darling-Hammond, L. y Sykes, G. (1999) Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice. San Francisco: Yossey-Bas.

Delors, J. (Coordinador) (1996). La educación encierra un tesoro: informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO. París. Francia.

Denzin, W. (1989). The Research Act (3º edición). Englewood Cliff, NJ. Prentice Hall. Estados Unidos.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). The SAGE handbook of qualitative research. Colaborador Norman K. Denzin Edition: 3, illustrated. Publicado por SAGE, 2005.

Dewey, J. (1948) El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico. Serie Biblioteca del Maestro, 12. Losada. Buenos Aires. Argentina.

Dewey, J. (1989). Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Serie Cognición y desarrollo humano, 18. Paidós. Barcelona. España. Citado por Garrison, D. y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica, Barcelona. Octaedro.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial McGraw-Hill, México.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. 2 de marzo de 2009.

Donovan, S. y Bransford, J. (2005) *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington D.C: National Research Council.

Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*. 1977; 28: 51-55.

Doyle, W. (1981) Research on Classroom Context. *Journal of Teacher Education*; 32: 3-6.

Doyle, W. (1985a). Learning to Teach: An Emerging Direction in Research on Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1985; 36: 23-31.

Doyle, W. (1985b). Recent Research on Classroom Management: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*; 36: 31-35.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 3-23). NY: MacMillan.

Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas: And other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

Educarchile, (2008). Concepciones de Aprendizaje. Portal Educarchile: Fundación Chile - Ministerio de Educación de Chile. Sección Apoyo Técnico-Pedagógico. Santiago de Chile.  
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=181471>. 1/04/2008.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Groom Helm. Londres.

Elliott, J. (1983). *Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning Project*, Schools Council. Funded by the Schools Council (1980-83).



Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Morata. Traducido por Pablo Manzano; revisión e introducción por Ángel I. Pérez Gómez. Madrid. España.

Eisner, W. (1998). *Educación la visión artística*. 1ª edición, 1ª reimpresión. Traducción de David Cifuentes Camacho. Barcelona Paidós, 115.

Fenstermacher, G.D. (1984). The Preservice Improvement Project in Retrospect. *Journal of Teacher Education*. 35: 28-30

Fenstermacher, G.D. (1989). Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la Enseñanza*, Merlin C. Wittrock. 1a edición Paidós (Barcelona) y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid). Paidós Educador. Vol. 1: Enfoques, teorías y métodos.

Fenstermacher, G.D. (1994a). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, Vol. 20, pp. 3-56.

Fenstermacher, G.D. (1994b). Controlling Quality and Creating Community: Separate Purposes for Separate Organizations. *Journal of Teacher Education*. 1994; 45: 329-336

Fenstermacher, G.D. (2002). A Commentary on Research that Serves Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2002; 53: 242-247.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Serie Educación Crítica, S. Morata y Fundación Paideia Galiza. Madrid. España.

Freire, P. (1987). *Educación y Cambio*. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Serie Educación. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (2000). *Pedagogía de la Autonomía*. Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Educación y Cambio*. Galerna. 5ª Edición. Buenos Aires.

Fontana, J. (2004) Historia y proyecto social: jornadas de debate del Institut Universit d`Història. James Vicens Vives. Crítica. Barcelona. España.

Fullan, M.(1992). "The new meaning of educational change". Cassell, Nueva York.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Serie Agenda Educativa. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

García Huidobro, J. E. (1984) Gramsci y la escuela. CIDE. Santiago, Región Metropolitana de Santiago. Chile.

Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Serie Sección de Obras de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis. (2a. ed.) Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México. Medico.

Gardner, H. (1997). La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Serie Temas de educación, 35. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Gardner, H. (2004) Múltiples Aproximaciones a la Comprensión. En Nuevas Teorías sobre la Instrucción. VV.AA pp. 77-97. Vol 1. Akal.

Garrido, J.; Arenas, A.; Mujica, E.; Vergara, L.; Contreras, D. y Ortega, C. (2008). Incorporando Videojuegos de Estrategia en Situaciones de Aprendizaje para el Desarrollo de Habilidades Curriculares. Manual del Estudiante -Manual del Tutor para el Curso Virtual Videojuegos y Educación. Centro Zonal Costadigital con la colaboración del Grupo F9: Grupo de estudio de juegos digitales. Universidad de Barcelona. Curso Enlaces-CPEIP Virtual; Centro de Tecnología y Educación, MINEDUC, Chile.

Garrido, J.; Mujica, E; Basaez, C.; Nuñez, P.; Arenas, A.; Basaez, E., Ahumada, G. y Vergara, L. (2008). "JOCLEARN: Reconstruyendo ambientes de aprendizaje a partir de las prácticas con videojuego". Proyecto de Innovación, Centro Zonal Costadigital, PUCV; Centro de Tecnología y Educación, MINEDUC, Chile.

Garrison, D.R y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI: Investigación y Práctica. Octaedro. Barcelona.

Gimeno Sacristán, J. (1998). Poderes Inestables en Educación. Morata. Pedagogía Manuales. Madrid. España.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Pedagogía Manuales. Madrid. España.

Gimeno Sacristán, J. y Carbonell Serroja (2003). El sistema educativo: Una mirada crítica. Cuadernos de Pedagogía. Cisspraxis, Barcelona, España.

Gimeno Sacristán, J.; Beltrán, F.; Martínez, J.; Pérez Gómez, Á.; Blanco, N.; Jurjo, M. Á.; Angulo, F.; Imbernón, F.; Álvarez, J. M.; Martínez, J. B. y Clemente; M. (2008). En defensa de la Pedagogía. Carta Editorial Sección Educación. Diario El País, España.

[http://www.elpais.com/articulo/educacion/defensa/Pedagogia/elpepiedu/20081215/elpepiedu\\_4/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/educacion/defensa/Pedagogia/elpepiedu/20081215/elpepiedu_4/Tes/.). 18/12/2008

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. España.

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. (6a. ed.) Siglo Veintiuno. Madrid. España.

Gojman, S. (1994). La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En Aisenberg, B. y Aderoqui (Compiladores) Didáctica de la ciencias sociales. Aportes y Reflexiones, pp 42-62. Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.

Gurevich, R.I. (1994). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Aisenberg, B. y Aderoqui (Compiladores) Didáctica de la ciencias sociales. Aportes y Reflexiones, pp 63-85. Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador. Serie Colección Agenda Educativa. Amorrortu. Madrid. España.

Hargreaves, A. (2005a) Sustainable Leadership. Jossey-Bass. San Francisco, California.

Hargreaves, A. (2005b). Liderazgo en el aula: ¿Realidad o utopía? Seminario organizado por Facultad de Educación de la Universidad Católica, la Universidad Católica Silva Henríquez, la Universidad Católica de Temuco y la International Networking for Educational Transformation, iNet Chile. 31 de agosto, Santiago de Chile.

Hargreaves, A. (2008). El liderazgo sostenible siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Morata. España.

Hernández, X. (2002). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Graó 169. Serie Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona. España.

Huertas, J. A. y Montero I. (2005). Procesos de Motivación. Motivación en el Aula. Facultad de Psicología, U.A.M. Documento curso Motivación, Evaluación y Autorregulación del Aprendizaje. Alonso, Jesús y Huertas, Juan Antonio Cursos 2004-2005.

Imbernon, F. (Coord.) (1999). La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Grao. España.

Imbernon, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Grao.

Imbernón, F. (2007). La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Grao.

Instituto de Historia-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2003). Habilidades, Capacidades y Destreza. Guía para la elaboración de procedimientos didácticos. Área de Didáctica de la Historia. Sin Publicar.

Instituto de Historia - PUCV (2007a). Las Habilidades Cognitivas en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Asesoría Técnica Externa para Profesores de Historia y Ciencias Sociales de los Liceos Preferentes de Chile. Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. Mayo-Octubre. Chile.

Instituto de Historia - PUCV (2007b). Marco Teórico Estrategias de Aprendizaje en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Asesoría Técnica Externa para Profesores de historia y Ciencias de los Liceos Preferentes de Chile. Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. Septiembre. Santiago de Chile.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Dolmen. Santiago, Región Metropolitana de Santiago. Chile.

Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de Aprendizaje. En C. Monereo (compilador): *Las estrategias de Aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Edicions Domènech.

Laorden, C.; García, E. y Sánchez, S. (2005). Integrando descripciones de habilidades cognitivas en los metadatos de los objetivos de aprendizaje estandarizados. Madrid: Departamento de Ciencias de la Educación, Escuela Universitaria Cardenal Cisternas de Teatinos. España.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge. Cambridge University Press.

Lledó, E. (2000). Baluarte de la enseñanza pública. Entrevista a Emilio Lledó por Lara, L. Cuadernos de Pedagogía, 287, 44-49.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. illustrated Publicado por SAGE. International Educational and Professional Publisher Newbury Park London New Delhi.

McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Morata. España.

Marcelo, C. (2008). Las TIC como Estrategias de Enseñanza. II Congreso Internacional de Innovación Educativa con Tecnología. Centro Costadigital Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 1 y 2 de Noviembre.

Maldonado, C. y Otero, M.J. (2007). Práctica Pedagógica y Currículo en la Enseñanza de la Historia. Reflexiones en Torno al Estudio de Caso. Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales y el grado de Licenciado en Educación. Profesor guía: Arenas Martija, Andoni. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

Margalef García, L. (1992). La interacción didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. Tesis Univ. Complutense (Madrid), Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica.

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educacional* 47. Primer Semestre 2006. Innovaciones Educativas. Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.

Marrou, H.I. (1968). Conocimiento histórico. Serie Biblioteca Universitaria Labor, 8. Labor. Barcelona. España.

Maturana, H., Varela, F. y Behncke, R. (1986). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. Serie Colección Fuera de Serie. (2a. ed.). Universitaria. Santiago de Santiago. Chile.

Maturana, H. (1991). El sentido de lo humano. Serie Colección Hachette. Comunicación. Hachette. Santiago. Chile.

Mayring, P. (1997). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (1ª edición 1983) Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

MECESUP (Programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación Superior) -UCV (Universidad Católica de Valparaíso) (2005). “Proyecto de Formación de profesores especialistas para la educación básica. Respuesta a un desafío”.

MECESUP (Programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación Superior) - UCV (Universidad Católica de Valparaíso) (2004). “Red inter universitaria de cobertura nacional para el mejoramiento de la calidad de la formación de pre-grado mediante la incorporación institucional del diseño curricular en base a competencias”.

Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* Edition: 2, illustrated. Publicado por SAGE, International Educational and Professional Publisher Newbury Park London New Delhi.

MINEDUC-Chile, (2009). *Mapa de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica. Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile.*

Molina, M. (1999). *Estado actual de la Enseñanza y el Aprendizaje por medio de los ‘procedimientos’ en el sector curricular Historia y Ciencias Sociales.” I Seminario Didáctica de la Historia. Instituto de Historia. Universidad Católica de Valparaíso. Chile*

Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa. Serie Colección Innova, 2. Edebé. Barcelona. España.*

Monereo, C. (coordinador) (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela. Serie Diseño y Desarrollo Curricular, 112. (9a. ed.). Graó. Barcelona. España.*

Monereo, C., Castelló, M., Baixeras, M. V.; Miquel, E.; Guevara, Y., Boadas, E., Badia, A., Sebastiani, E. y Monte, M. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica. Serie Organización y Gestión Educativa, 155. 1a. ed. Graó. Barcelona. España.*

Monereo, C. (2008). *Las Estrategias de Aprendizaje y su Valor en el Enseñanza Escolar. 1º Seminario Regional “Desarrollo del Talento Académico: Atendiendo a la diversidad para una Educación en Equidad”. Programa BETA Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 9 y 10 de octubre. Valparaíso, Chile.*

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Serie Educación. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.

Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires: Aique.

Muñoz, E.R. (2008). La mirada reflexiva de la práctica pedagógica: una propuesta de formación docente. Tesis Universidad de Alcalá, directora Leonor Margalef García, Departamento de Psicopedagogía y Educación Física. Madrid, España. Sin Publicar

Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). Estrategias de Aprendizaje, Madrid, Santillana, 1987.

Novoa, A. (1992). Vidas de profesores. Porto Editora. Porto. Portugal. Citado por Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Serie Educación. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina, página 133.

OECD (2004). Evaluación de las políticas educacionales de Chile en la década de los 1990. Centro para la Cooperación con Países No Miembros. París, Francia. Traducido por el Ministerio de Educación de Chile.

Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Joan Pagès y Pilar Benejam. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Capítulo X, páginas 209 a 226. Editorial ICE/Horsoni, Universitat de Barcelona, 1997, Barcelona, España.

Pareja, N. (2008). Reconstruir el curriculum, transformar la práctica: una propuesta interdisciplinar para facilitar el aprendizaje reflexivo en la educación superior. Tesis Universidad de Alcalá, directora, Leonor Margalef García; Universidad de Alcalá, Departamento de Psicopedagogía y Educación Física. Madrid, España. Sin Publicar.

Pérez Gómez, A. (1990). Introducción a la Investigación - Acción en Educación, de Elliott, J. Morata. Traducido por Pablo Manzano; revisión e introducción por Pérez Gómez, Ángel.



Pérez Gómez, A. (2004). Cultura escolar en la sociedad neoliberal. Serie Colección Pedagogía. Serie Manuales. Morata. Madrid. España

Perkins, D. (1999). La enseñanza para la comprensión. En Martha Stone, W. (1999). *Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Serie Colección Redes en Educación, 1. Buenos Aires. Argentina. Páginas 45.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalidad y Razón Pedagógica. Graó. Crítica y Fundamentos. Barcelona. España.

Piaget, J. (1978). Representación del mundo en el niño. Serie Colección Pedagogía. Morata. Madrid. España

Piussi, A.M. y Bianchi, L. (1995). Saber que se sabe. Mujeres en educación. Icara. Barcelona. Citado por Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Serie Educación. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.

Pizarro González, M. A. (2007). Práctica pedagógica y factores contextuales en la Enseñanzas de la Historia y las Ciencias Sociales. Reflexiones en torno a un estudio de caso. Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales y el grado de Licenciado en Educación. Profesor guía: Arenas Martija, Andoni. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Instituto de Historia (2005a). Curso para la Apropriación Curricular para profesores de Enseñanza Media, 2006. Sector de aprendizaje: Historia y Ciencias Sociales, Eje Curricular: Sistema Económico Nacional. Propuesta Técnica Administrativa. Concurso CPEIP-MINEDUC Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Instituto de Historia (2005b). Postítulo de Mención en: Estudio y Comprensión de la Sociedad para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica, 2006. Propuesta Técnica Administrativa. Concurso CPEIP-MINEDUC Chile.

Ponce Zepeda C. (2007). El Éxito Escolar bajo la Mirada de la Resiliencia. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y del título de Profesora de Historia,

Geografía y Ciencias Sociales. Instituto de Historia. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Sin Publicar.

Pozo, J.I. (1989). Adquisición de estrategias de Aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 8-11.

Pozo, J. I. (1996a). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Serie Colección Psicología Manuales. (4a. ed.) Morata. Madrid. España.

Pozo, J. I. (1996b). Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Serie Psicología Minor, 18 Alianza. Madrid. España.

Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2001) Las estrategias de Aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (compil.): *Las estrategias de Aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Edicions Domènech.

Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el Aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Serie Crítica y Fundamentos, 12. (1a. ed.) Graó. Barcelona. España

Programa BETA. (2008). Impacto de las metodologías activas en el desarrollo de pensamiento crítico, creativo y reflexivo. Programa BETA (Buenos Estudiantes con Talento Académico) - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Proyecto de Investigación Interno. Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados. Marzo. Valparaíso, Chile.

Raczinsky, D. (2005a). Una Experiencia de Acción Afirmativa: El Programa de las 900 Escuelas (Chile). En Seminario Internacional Política Educativa y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile, Octubre de 2004. UNESCO-Chile Abril 2005. Pp. 121-142.

Raczinsky, D. (2005b). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. Estudio en Chile. Curso de Formación de Consultores Gestión Escolar. 2004-2005. Fundación Chile Jornada Presencial Santiago, 4, 5 y 6 de enero.

Red de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Concepción - Chile (2005). Mi espacio, mi tierra, mi historia. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de la Enseñanza Media. Autoedición. Concepción, Chile.

Romero, G. (2006) El Pelouro: la escuela real, la piedra, la radical y audaz pedagogía-vida buscada y compartida. Revista Rescoldos. 1º Semestre 2006. Número 14. Págs 7-16. Edita Asociación Cultural Candela. Madrid. España.

Rubén, N. (2004). La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas. México: Universidad de Cristóbal Colón. México.

Ruiz, J.I. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. 4º Edición. Bilbao. España.

Sagan, C. (1982). Cosmos. Serie Colección Documento. Planeta. Barcelona. España.

Salinas, J., Aguaded, J. y Cabero, J. (Coordinadores) (2003). Tecnologías para la Educación: Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente (pp. 295-319), Madrid: Alianza.

Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales Revista: *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, ENE-MAR; XI (43) Página(s): 7-14.

Schön, D.A. (1992). Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Serie Temas de Educación, 28. Paidós. Barcelona. España.

Schön, D. (1993). Teaching and learning as a reflective conversion. En Montero, L. y Vez, J. (Editores.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, pp. 53-69. Síntesis, Madrid, España.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Shulman, L.S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En Montero, L. y Vez, J. (Eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis, pp. 53-69."

Stake, R. M. (2000). Case Studies. En Denzin Y Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Second Editions. California: Sage Publications, pp. 435-454.

Stake, R. M. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, Morata.

Sternberg, R. y Detterman, D. (1992). ¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición. Serie Psicología. (2a. ed.) Pirámide. Madrid. España.

Sternberg, R. J. (1998). *The triarchic mind. New theory of human intelligence*. New Cork: Viking-Penguin,

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Serie Colección Pedagogía. La Pedagogía Hoy. Morata. Madrid. España.

Stenhouse, L. (1985). El Profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-55. España.

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la 3nseñanza*. Serie Colección Pedagogía Hoy. (2a. ed.) Morata. Madrid. España

Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Taylor, S.J y Rogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Paidós. España.

Tribó, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 21, 73-86, 7.

Trilla, J. (Coordinador) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao. España.

UNESCO-OREALC, (1998). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados en tercer y cuarto grado. Primer Informe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.

UNESCO-OREALC, (2000). Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados en tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.

UNESCO-OREALC, (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.

Valenzuela, A. (1987). La relación educativa: enfoque filosófico histórico del proceso de enseñar y de aprender. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Valle, A., González, R., Cuevas, L., Fernández., A. y Baspino, M. (1998). Las estrategias de Aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, Bilbao 1998, n.6; p. 53 a 68. <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM> 19/05/2007.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis, Madrid. España.

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. Curriculum Inquiry 6:3. University of Alberta.

Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 1, Nº 1.

Vásquez, N. y Montecinos, C. (2007). Las competencias específicas de los profesores de historia y ciencias sociales. IBER. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 52. Barcelona, 2007, Pp. 18-29. Además, este documento forma parte de los resultados de investigación del proyecto DGI

183.793-2005, financiado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, titulado: “Competencias disciplinarias del eje de práctica docente en la formación del profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. En: Review of Educational Research, vol. 54, (2), pp. 143-178.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. (1a. ed.). Harvard University. Cambridge, Massachusetts. Estados Unidos.

Wineburg, S.S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press. Wineburg, Citado por Bain, R.B. (2005) ¿Ellos pensaban que la tierra era plana?. Aplicación de los principios de “Cómo aprende la gente”, en la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Publicado por la Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados. Traducción realizada por Tito Nelson Oviedo A., a petición de EDUTEKA. Mayo 14 de 2005.<http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>. 17/05/2007.

Wiske Stone, M. (1999) Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Serie Colección Redes en Educación, 1. Buenos Aires. Argentina.

Zabala, A. (Coordinador) (2001). Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Graó ICE, 148, Universidad de Barcelona y Serie MIE (Materiales para la Innovación Educativa) 8. Barcelona, España.

## ANEXOS

Anexo 1: Mapa de Progreso del Aprendizaje para la Historia y las Ciencias Sociales. Dimensión “La Sociedad en Perspectiva Histórica” y dimensión “Espacio Geográfico”

Anexo 2: Objetivos Fundamentales. Sector de Aprendizaje Historia y Ciencias Sociales (1994-2009) y Ajuste Curricular (2010)

Anexo 3: Transcripción Entrevista en Profundidad 1. Fase 1

Anexo 4: Transcripción Entrevista Semiestructurada 5. Fase 1

Anexo 5: Registro Ampliado Profesora 1. Fase 2

Anexo 6: Registro Observación de Clases nº 1 Profesora 2. Fase 2.

Anexo 7: Transcripción Entrevista en Profundidad Profesor 3. Fase 2

Anexo 8: Guión de la webquest: Vida cotidiana en Atenas de la Antigua Grecia

Anexo 9: Uso de Fuentes Históricas en una Evaluación Diagnóstica

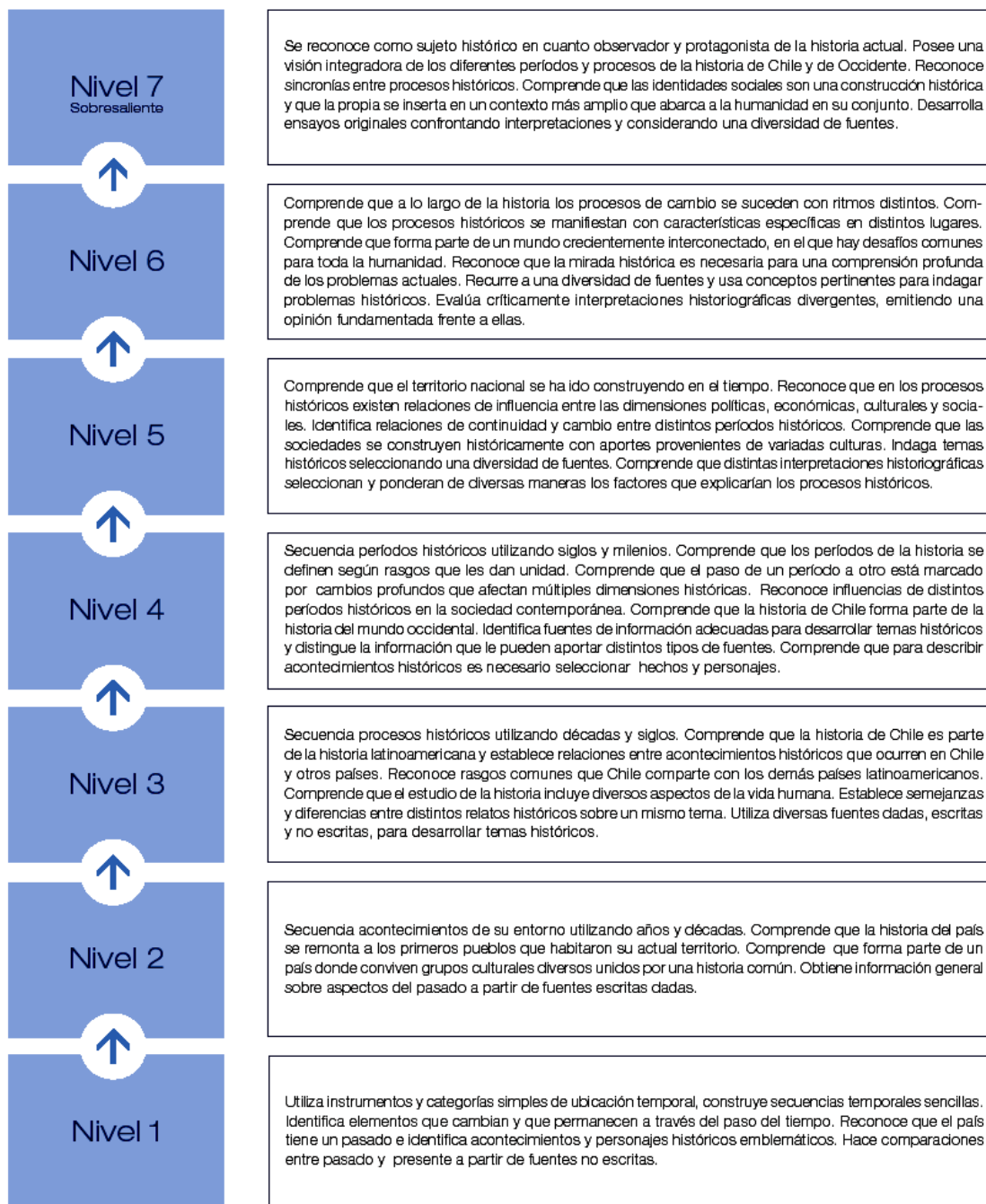
Anexo 10: Guión Webquest ¿Cómo Participamos en Democracia?

Anexo 11: Informes Webquest Realizadas por Estudiantes

Anexo 12: Cuadro Comparativo: Atenas - Esparta

## Anexo 1: Mapa de Progreso del Aprendizaje para la Historia y las Ciencias Sociales. Dimensión “La Sociedad en Perspectiva Histórica” y dimensión “Espacio Geográfico”

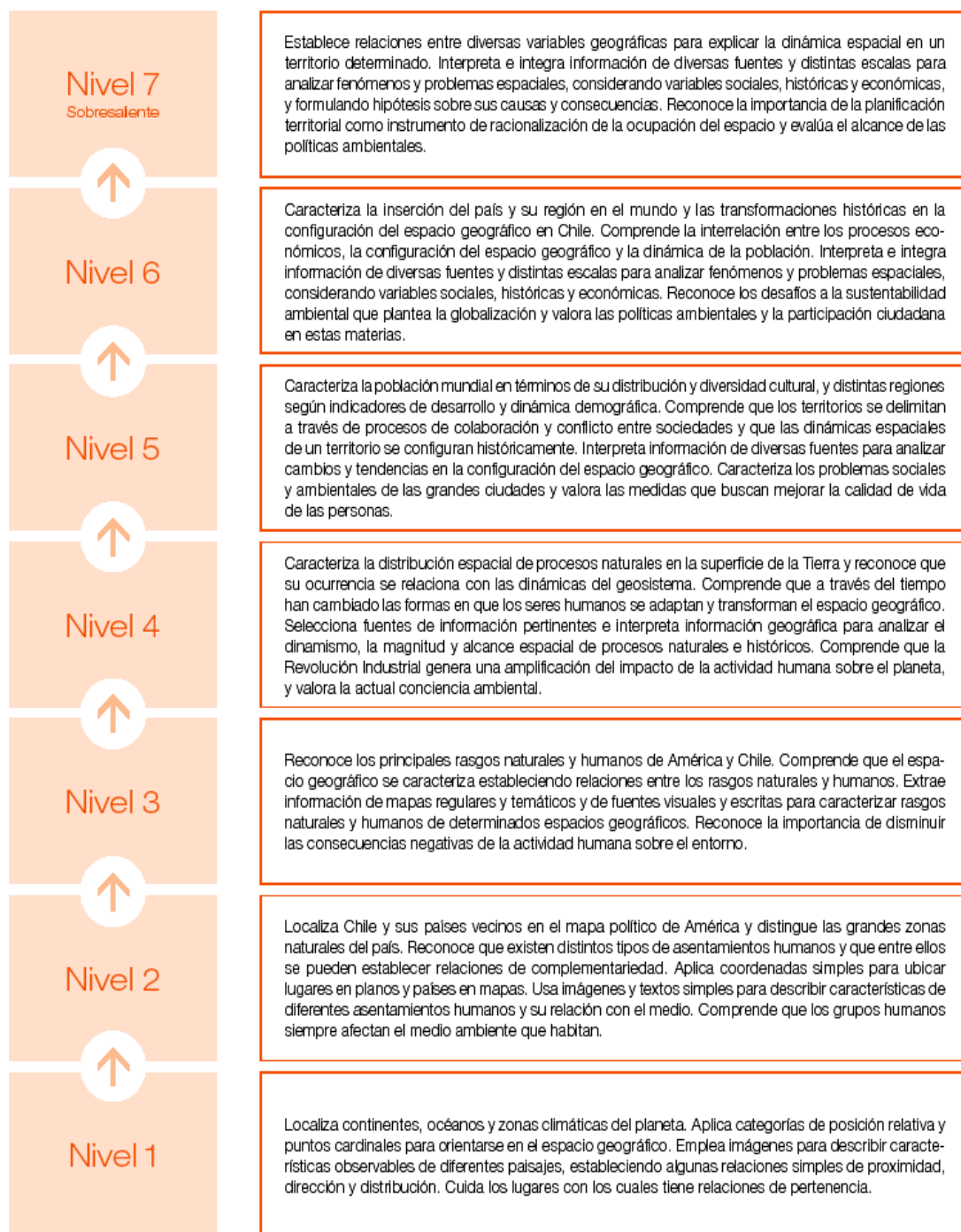
### Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica.



Fuente: <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/mapas-de-progreso/historia-y-cs-sociales> 23/04/2007



## Mapa de Progreso de Espacio Geográfico



Fuente: <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/mapas-de-progreso/historia-y-cs-sociales>  
18/07/200

## Anexo 2: Objetivos Fundamentales. Sector de Aprendizaje Historia y Ciencias Sociales (1994-2009) y Ajuste Curricular (2010)

### A) Objetivos Fundamentales. Sector de Aprendizaje Historia y Ciencias Sociales (1994-2009).

5º año básico	6º año básico
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apreciar el sentido del tiempo histórico en el espacio cercano.</li> <li>2. Localizar algunas civilizaciones de América precolombina y conocer sus forma básicas de organización.</li> <li>3. Comprender las circunstancias que llevaron a naciones europeas a descubrir nuevas tierras.</li> <li>4. Valorar el encuentro entre las culturas originarias de América y las europeas, y sus consecuencias.</li> <li>5. Comprender la época colonial como el período en que se articulan distintas culturas y se inicia el proceso de configuración de identidades nacionales.</li> <li>6. Localizar puntos geográficos en el mapamundi a partir del sistema convencional de coordenadas geográficas.</li> <li>7. Reconocer distintos tipos de mapas, interpretando su simbología.</li> <li>8. Identificar y representar, a través de un modelo simple, la Tierra y sus movimientos.</li> <li>9. Apreciar los efectos de la acción del hombre sobre su entorno y emitir juicios fundados al Respeto.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Identificar las principales características geográfico-físicas del territorio nacional.</li> <li>2 Comprender el proceso de Independencia de Chile y la formación del Estado y la Nación.</li> <li>3 Conocer grandes etapas e hitos principales de la evolución política y económica de Chile, desde la Guerra del Pacífico hasta el presente.</li> <li>4 Comprender el proceso de regionalización e identificar, analizar y comparar la diversidad económica y humana de las regiones político-administrativas de Chile.</li> <li>5 Identificar, comprender y aplicar algunos conceptos económicos básicos en situaciones de la vida cotidiana.</li> </ol>

Fuente: [http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/8b03\\_est\\_y\\_comp\\_de\\_la\\_soc.pdf](http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/8b03_est_y_comp_de_la_soc.pdf) 23/04/2007

7º año básico	8º año básico
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender las principales formas de relieve, como el resultado de la acción de fuerzas internas y externas de la Tierra.</li> <li>2. Distinguir las formas de relieve submarino y los movimientos del mar, destacando las corrientes marinas y sus efectos más significativos.</li> <li>3. Analizar situaciones ambientales de actualidad aplicando conceptos geográficos.</li> <li>4. Caracterizar las grandes etapas del desarrollo cultural en la Prehistoria y discutir su significado para la humanidad.</li> <li>5. Conocer y apreciar los aportes de las principales culturas a la evolución de la civilización occidental, desde la Antigüedad a la Edad Moderna.</li> <li>6. Reconocer la importancia de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, en la conformación del mundo contemporáneo.</li> <li>7. Investigar aspectos de la historia occidental identificando elementos de continuidad y cambio, y contrastando con el presente.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar y caracterizar diferentes formas de vida en el mundo contemporáneo.</li> <li>2. Comprender y analizar grandes tendencias y transformaciones políticas y culturales internacionales producidas en el siglo XX.</li> <li>3. Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos, el diálogo y las formas democráticas como mecanismos de resolución de conflictos.</li> <li>4. Investigar y analizar problemas de la realidad contemporánea utilizando diversas técnicas.</li> <li>5. Comprender los derechos y responsabilidades individuales implicados en la vida en sociedad.</li> </ol>

Iº año medio	IIº año medio
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer los rasgos geográficos, económicos, sociales y culturales característicos de su región, identificando relaciones entre ellos, y explorando su historicidad.</li> <li>2. Valorar la preservación del medio ambiente, comprendiendo la interrelación entre éste y la vida humana.</li> <li>3. Vincular la realidad de su región con la realidad nacional y analizar la inserción de su región en el país, identificando los rasgos que los hacen parte de una comunidad nacional.</li> <li>4. Conocer la institucionalidad política regional y nacional, los derechos y deberes ciudadanos contenidos en la Constitución Política de la República de Chile, y manejar algunos conceptos básicos de ciencia política.</li> <li>5. Valorar la organización política democrática y pluralista y comprometerse con el ejercicio de los deberes y derechos que ella implica, valorando la búsqueda conjunta del bien común.</li> <li>6. Conocer y analizar los rasgos distintivos de la economía nacional, comprendiendo conceptos básicos de la ciencia económica.</li> <li>7. Buscar, organizar y comunicar información sobre la región y el país, en forma oral, escrita y gráfica, respetando criterios de rigurosidad en el manejo de las fuentes y en el análisis.</li> <li>8. Reconocer la diversidad de visiones que existen sobre los problemas sociales, respetando el derecho de plantear y debatir diferentes puntos de vista.</li> <li>9. Entenderse a sí mismos como parte de una comunidad local, regional y nacional, con una institucionalidad y un territorio común, y problemas y responsabilidades compartidas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.</li> <li>2. Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.</li> <li>3. Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.</li> <li>4. Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional, a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.</li> <li>5. Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.</li> <li>6. Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.</li> <li>7. Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambio, advirtiendo los diversos tiempos históricos.</li> <li>8. Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.</li> <li>9. Exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos.</li> <li>10. Explorar la historicidad del presente, a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.</li> </ol>
IIIº año medio	IVº año medio
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las grandes etapas de la historia de la humanidad.</li> <li>2. Situar espacial y temporalmente la tradición históricocultural occidental en el contexto mundial.</li> <li>3. Conocer los rasgos fundamentales y los procesos principales de cada uno de los períodos de la historia de Occidente, identificando elementos de continuidad y cambio.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual, conociendo sus principales rasgos geográficos, demográficos, económicos, políticos y culturales.</li> <li>2. Analizar relaciones de influencia, cooperación y conflicto entre regiones y naciones; entender el carácter transnacional de la economía y el impacto de la tecnología en la globalización mundial.</li> </ol>

<p>4. Manejar una visión de conjunto de la historia del mundo occidental que permita una mejor comprensión del presente y su historicidad.</p> <p>5. Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento, analizando algunas de sus interrelaciones.</p> <p>6. Evaluar el impacto e influencia en América y en Chile del desarrollo histórico europeo.</p> <p>7. Comprender que el conocimiento histórico se construye sobre la base de información de fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.</p> <p>8. Buscar información histórica, analizarla y comunicarla en forma oral, escrita y gráfica.</p> <p>9. Valorar el esfuerzo desplegado por el ser humano en su desarrollo histórico, desde sus inicios hasta la actualidad.</p> <p>10. Buscar información histórica, analizarla y comunicarla en forma oral, escrita y gráfica.</p> <p>11. Valorar el esfuerzo desplegado por el ser humano en su desarrollo histórico, desde sus inicios hasta la actualidad.</p>	<p>3. Conocer y analizar, desde diversas perspectivas, algunas de las principales características de la sociedad contemporánea, comprendiendo su multicausalidad.</p> <p>4. Entender la complejidad de algunos de los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo, como son la pobreza y el deterioro medio ambiental; comprender que su resolución no es simple y que implica la acción conjunta de diversos actores sociales; valorar la solidaridad social y la importancia del cuidado del medio ambiente.</p> <p>5. Conocer los grandes procesos históricos mundiales de la segunda mitad del siglo XX, como antecedente de la conformación del orden mundial actual, reconociendo que la sociedad contemporánea es fruto de procesos históricos.</p> <p>6. Comprender la complejidad social y cultural actual de América Latina, identificando elementos de continuidad y cambio en los procesos históricos.</p> <p>7. Analizar la inserción de Chile en América Latina y el mundo.</p> <p>8. Seleccionar, interpretar y comunicar en forma oral, escrita y gráfica información histórica, geográfica y social, utilizando una pluralidad de fuentes, incluyendo información difundida por los medios de comunicación social.</p> <p>9. Valorar su propia experiencia de vida como parte de una experiencia histórica mayor, continental y mundial.</p> <p>10. Valorar la diversidad cultural de la humanidad.</p>
--	---

Fuente: [http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/4m02\\_historia.pdf](http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/4m02_historia.pdf) 23/04/2007

## B) Objetivos Fundamentales. Ajuste Curricular (2010)

Fuente: <http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/ajuste-curricular/> 18/07/2009

5º año básico	6º año básico
<p>1. Describir el espacio geográfico americano considerando los rasgos fundamentales de las dimensiones naturales y humanas.</p> <p>2. Comprender la magnitud y diversidad del escenario natural en que se produce la conquista y se desarrolla la sociedad colonial.</p> <p>3. Comprender que el territorio americano se encontraba poblado por una diversidad de pueblos al momento de la conquista y caracterizar sus principales civilizaciones.</p> <p>4. Caracterizar los rasgos fundamentales del proceso de conquista de América y del actual territorio chileno y comprender que la resistencia mapuche constituye una de las particularidades del proceso de conquista de Chile.</p> <p>5. Comprender que en el período colonial se</p>	<p>1. Describir el espacio geográfico chileno considerando los rasgos fundamentales de las dimensiones naturales y humanas.</p> <p>2. Reconocer procesos de adaptación de los grupos humanos a la diversidad geográfica del territorio chileno, caracterizando esta adaptación en diversas regiones del país e identificando impactos sobre el entorno.</p> <p>3. Valorar la importancia del conocimiento de la historia de Chile para la comprensión del presente.</p> <p>4. Conocer los rasgos fundamentales de los distintos períodos de Chile republicano para desarrollar una visión panorámica de su historia.</p>

<p>conformó una sociedad y una cultura con rasgos comunes en toda la América española.</p> <p>6. Situar el proceso de Independencia de Chile como parte de los procesos de independencia de la América española.</p> <p>7. Comprender que las sociedades necesitan organizarse política y económicamente para convivir y desarrollarse.</p> <p>8. Aplicar los conceptos de soberanía, nación y ciudadanía en la comprensión del proceso de Independencia.</p> <p>9. Reconocer la importancia de los derechos políticos, civiles, económicos y sociales para la calidad de vida de las personas.</p> <p>10. Indagar sobre los contenidos del nivel distinguiendo las dimensiones geográfica, económica, social, política y cultural.</p> <p>11. Secuenciar procesos históricos considerando décadas y siglos.</p> <p>12. Utilizar recursos cartográficos y tecnológicos para caracterizar rasgos geográficos de América.</p>	<p>5. Valorar la democracia como una forma de organización política basada en el respeto a la Constitución, la soberanía popular, la participación y el respeto a los Derechos Humanos.</p> <p>6. Aplicar conceptos económicos básicos en situaciones de la vida cotidiana para ilustrar el funcionamiento económico de la sociedad.</p> <p>7. Utilizar recursos cartográficos y tecnológicos para caracterizar rasgos geográficos de Chile y sus regiones.</p> <p>8. Comprender que los relatos históricos sobre un mismo tema difieren entre sí e identificar similitudes y diferencias entre relatos.</p> <p>9. Secuenciar procesos históricos considerando décadas y siglos.</p> <p>10. Emitir opiniones fundadas a partir de la búsqueda y sistematización de información.</p>
---	---

7º año básico	8º año básico
<p>1. Comprender que la Tierra es un planeta dinámico que permite la existencia del ser humano.</p> <p>2. Comprender que el ser humano al habitar el planeta desarrolla procesos de adaptación y transformación del espacio geográfico.</p> <p>3. Comprender que la humanidad ha evolucionado a lo largo de millones de años y reconocer la importancia de la revolución del Neolítico para el desarrollo de la civilización.</p> <p>4. Reconocer el legado cultural y político del mundo clásico en el mundo contemporáneo.</p> <p>5. Reconocer que la civilización europea se conforma a partir de una síntesis cultural de diversas tradiciones que la anteceden.</p> <p>6. Establecer relaciones entre el desarrollo histórico y la conformación del espacio geográfico en las primeras civilizaciones, en la Antigüedad y en la Edad Media.</p> <p>7. Comparar formas de organización económica, social y política en las primeras civilizaciones, en la Antigüedad Clásica y en la temprana Edad Media.</p> <p>8. Indagar sobre contenidos del nivel identificando fuentes pertinentes para ello.</p> <p>9. Comprender que la investigación social e histórica requiere de la selección de fuentes adecuadas y distinguir el tipo de información que éstas le aportan.</p> <p>10. Analizar fenómenos y procesos geográficos utilizando diversas convenciones cartográficas.</p> <p>11. Dimensionar el tiempo histórico y establecer secuencias entre períodos.</p>	<p>1. Comprender que los períodos de la historia se definen según rasgos que les dan unidad y que el paso de un período a otro está marcado por cambios profundos que afectan múltiples dimensiones históricas.</p> <p>2. Comprender que la sociedad contemporánea tiene sus raíces en las principales transformaciones de la Europa Moderna.</p> <p>3. Dimensionar espacialmente la expansión de Europa hacia los otros continentes en la época moderna y evaluar sus efectos tanto para los pueblos conquistados como para los Estados europeos.</p> <p>4. Reconocer la influencia de los ideales de la Ilustración en la actual valoración de la democracia y los derechos humanos.</p> <p>5. Valorar la importancia de la Revolución Francesa y la Independencia de los Estados Unidos para la proyección de los ideales republicanos.</p> <p>6. Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.</p> <p>7. Caracterizar las principales transformaciones sociales y expresiones políticas del siglo XIX.</p> <p>8. Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico.</p> <p>9. Comprender que todo relato histórico supone una selección de hechos y personajes.</p> <p>10. Indagar sobre temas del nivel seleccionando fuentes pertinentes y justificando su elección.</p>

Iº año medio	IIº año medio
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer los rasgos geográficos, económicos, sociales y culturales característicos de su región, identificando relaciones entre ellos, y explorando su historicidad.</li> <li>2. Valorar la preservación del medio ambiente, comprendiendo la interrelación entre éste y la vida humana.</li> <li>3. Vincular la realidad de su región con la realidad nacional y analizar la inserción de su región en el país, identificando los rasgos que los hacen parte de una comunidad nacional.</li> <li>4. Conocer la institucionalidad política regional y nacional, los derechos y deberes ciudadanos contenidos en la Constitución Política de la República de Chile, y manejar algunos conceptos básicos de ciencia política.</li> <li>5. Valorar la organización política democrática y pluralista y comprometerse con el ejercicio de los deberes y derechos que ella implica, valorando la búsqueda conjunta del bien común.</li> <li>6. Conocer y analizar los rasgos distintivos de la economía nacional, comprendiendo conceptos básicos de la ciencia económica.</li> <li>7. Buscar, organizar y comunicar información sobre la región y el país, en forma oral, escrita y gráfica, respetando criterios de rigurosidad en el manejo de las fuentes y en el análisis.</li> <li>8. Reconocer la diversidad de visiones que existen sobre los problemas sociales, respetando el derecho de plantear y debatir diferentes puntos de vista.</li> <li>9. Entenderse a sí mismos como parte de una comunidad local, regional y nacional, con una institucionalidad y un territorio común, y problemas y responsabilidades compartidas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.</li> <li>2. Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.</li> <li>3. Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.</li> <li>4. Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional, a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.</li> <li>5. Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.</li> <li>6. Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.</li> <li>7. Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambio, advirtiendo los diversos tiempos históricos.</li> <li>8. Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.</li> <li>9. Exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos.</li> <li>10. Explorar la historicidad del presente, a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.</li> </ol>

IIIº año medio	IVº año medio
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender que en el siglo XX la historia de Chile se caracteriza por la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social.</li> <li>2. Comprender que en la primera mitad del siglo XX la sociedad chilena experimenta una profunda crisis social que desemboca en el retorno al presidencialismo y en creciente protagonismo del Estado en el desarrollo económico y social.</li> <li>3. Reconocer a las transformaciones estructurales de mediados de siglo como manifestación de un proceso de democratización amplia de la sociedad chilena.</li> <li>4. Problematicar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica.</li> <li>5. Caracterizar el impacto de los procesos históricos mundiales y latinoamericanos en Chile.</li> <li>6. Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX.</li> <li>7. Caracterizar y comparar los diversos modelos económicos implementados en Chile durante el siglo XX y comprender su impacto en las transformaciones del espacio geográfico.</li> <li>8. Valorar los aportes que distintos sectores sociales han hecho al legado cultural nacional a través del tiempo.</li> <li>9. Comprender que los procesos de cambio histórico tiene ritmos distintos y que en siglo XX el cambio histórico se acelera.</li> <li>10. Evaluar críticamente distintas interpretaciones historiográficas.</li> <li>11. Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes.</li> <li>12. Indagar sobre procesos históricos, y sobre las transformaciones en el espacio geográfico, a nivel nacional, regional y local, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar el Estado de Derecho como el marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos, regula el poder de los gobernantes y organiza la convivencia política y social.</li> <li>2. Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana.</li> <li>3. Asumirse como miembros de una sociedad de la cual todos somos responsables de su bienestar.</li> <li>4. Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia.</li> <li>5. Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad.</li> <li>6. Sensibilizarse respecto a los problemas que afectan a la sociedad nacional y comprometerse en la búsqueda de soluciones.</li> <li>7. Evaluar los principales desafíos que la globalización plantea al desarrollo de Chile y sus regiones.</li> <li>8. Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la situación del empleo en Chile.</li> <li>9. Reconocer los mecanismos legales e instituciones que resguardan los derechos laborales en Chile.</li> <li>10. Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable.</li> <li>11. Indagar problemas de la sociedad contemporánea considerando las escalas global, nacional, regional y local y la diversidad de visiones sobre estos.</li> </ol>

### Anexo 3: Transcripción Entrevista en Profundidad 1. Fase 1

Andoni: Haber C lo primero queee ya quería preguntar es que me digas cuál ha sido tu experiencia docente, en qué curso, en qué establecimientos.

Carmen: Comencé en ese tiempo en establecimientos fiscales o municipalizados, ya no me acuerdo, eh dos años en Quintero, en un liceo y de ahí hice clases... (no se entiende)...

A: ...ya...

C: ...después el 74 entre acá hasta el día de hoy

A: ¿todos los años?

C: Solo un año, un año en el que complete horario en un colegio municipalizado en el sector básico

A: ya...

C: ...porque eran las más chicos, 1º, 2º, 3º y 4º

A: ¿y tú cuántos años llevas haciendo clases?

C: treinta y dos

A: ¿32 en total?

C: 32 en el colegio, o sea más, empecé de antes desde que era estudiante de 19 años, debo sumar unos tres o cuatro años más, 35, más de 35, 36 yo creo.

A: Ya, ¿y cuál fue tu formación inicial?

C: Mi formación fue liceo, cuando los liceos eran fiscales y era el lugar donde tenía que estudiar

A: ya...

C: ... en particular no tenía ninguna seguridad de, de que te fuera a ir bien, entonces había que entrar a los liceos, y el liceo que daba la seguridad de que podías seguir después, hacia el bachillerato y después entrar a la universidad.

A: ¿y en la universidad que estudiaste?

C: Estudié francés y castellano, y por ahí por el 85 saqué el estudio básico, en la Universidad de Chile en ese tiempo, después cambio al Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas, pero yo alcance a sacar el título de la Universidad de Chile...

A: ...ya...

C: 87, 88 tendré que haberlo sacado porque empecé 85.

A: ¿y ahí fue cuando estudiaste historia y ciencias sociales?

C: No porque, haber, yo no estudié historia y ciencias sociales, lo que pasa que cuando yo empecé en este colegio, yo empecé haciendo francés y castellano 4 años, y resultó que el profe, el director, el ministro de ese tiempo me pidió que tomara la clases de sociales porque no estaba resultando con el otro profe. Y entonces, prácticamente fui auto didáctica, desde ese día yo he echo ciencias sociales por 28, 29 años, ya, hasta el día de hoy, ya;

A: Ya;

C: De echo cuando estudié en la U me medí porque el ramo de ciencias sociales prácticamente no lo estudié porque en la práctica, ya lo había echo. En el camino me fui perfeccionando, recibí la ayuda del señor Carillo me acuerdo, que venía aquí al colegio, que era apoderado, tenía a sus niños acá y venía ha hacernos clase a los profes del colegio. De ese tiempo guardo cualquier cantidad, además que después fue mi profe en U, lo tuve en la U. O sea la especialidad no la tengo, es la práctica más que nada.

A: ¿Y cómo te has ido perfeccionando, aparte de esto?

C: ☐ O sea leyendo mucho, en cuanto a contenidos leyendo mucho, lo que sale en cuanto a programas, a todo lo nuevo que llega y me voy poniendo al día, y ahora con el Bachillerato Internacional es prácticamente lo que pide el Ministerio diría yo, que no se



da en los colegios...

A: O sea tú dirías que...

C: Es que lo que pretende en Ministerio con los nuevos programas es lo que nosotros estamos haciendo acá, en el nivel PEP del BI...

A: ...ya...

C: ...por el profesor, es guía, debe apoyar al alumno, no darle las cosas echas, el alumno tiene que investigar, y eso es lo que pide la reforma. Entonces yo digo, no es nada nuevo, entonces estamos aplicando,... no aplicamos antes cuando estaba la reforma y giramos hacia el BI, y ahora lo estamos haciendo.

A: ¿o sea tú dirías que ha sido sumar?

C: Haber ni tanto sumar, porque hasta antes del PEP, nos batíamos con el sistema antiguo, reforma no se, en cuanto a planificación ya... pero con esto del PEP sí, ahí sí que sí

A: Para clarar ese punto por qué nos describes cómo era el colegio antes de la implementación PBI y cómo tú lo ves ahora.

C: Haber, antes el colegio era, la clase...¿la clase?

A: sí, porque...

C: ...porque lo otro, eso de hacer las planificaciones, no porque lo de las planificaciones no varían mucho, de una u otra forma, con uno u otro autor detrás, pero la clase era expositiva, digo yo, aunque yo nunca me he limitado a la clase expositiva, nunca. Jamás me he limitado a la clase expositiva, solamente a exponer yo, siempre el trabajo de los niños, la investigación de los niños, de exponer adelante; eso siempre lo he echo

A: ¿Tú dirías que la cultura anterior era una cultura más tradicional de la clase frontal?

C: ¡claro!, totalmente frontal hasta yo diría, hasta tres o cuatro años, hasta antes del PEP, en este colegio

A: sí

C: ya

A: era así, esporádicamente existían trabajos de los alumnos pero al final, uno ordenaba los contenidos, uno les pasaba la materia, todas las preguntas iban para el profe, los alumnos no investigaban para, para completar conocimiento, por ejemplo ¡alguna duda! no y nadie decía nada. En el profe, porque la cultura todavía esta, en los alumnos que todavía no cambian, ¡ya!, ha ido cambiando de a poco, pero todavía es del ¡que usted tiene que enseñarnos, usted es el profe, usted adelante, usted me enseña!. Sobre todo en el colegio de Viña, que es de la manito, aquí (Valparaíso) uno les dice: ¡oye tal libro, tal texto, en tal parte lo pueden encontrar y van a buscar a la biblioteca! Y la biblioteca de la tía Grecia tiene arto, a mí me lo han dicho así: ¡es que usted tiene que enseñármelo!, entonces esa cultura tiene que cambiar y ha cambia bastante diría yo, aunque todavía son regalones y quieren las cosas como echas pero aquí hago a los niños trabajar, yo trabajo con guías

A: ¿cuándo tú piensas el trabajo que vas ha hacer con los niños, con las niñas ¿cómo organizas tú tu propio trabajo?

C: Haber, ¿empezando de cero, cómo dices tú?

A: ¿Cómo tú ante un tema determinado, ante un curso piensas lo que vas hacer?

C: Haber, yo les doy un texto guía fabricado por mí, ya, fabrico un texto guía con los contenidos mínimos, de ahí agrego una guía de trabajo, que tiene de partida, siempre un vocabulario, un vocabulario específico, del otro vocabulario se preocupan ellos, del vocabulario que ellos no entienden. Ese vocabulario específico se los doy yo y que tiene que ver con el tema que les estoy dando, enseguida vienen actividades, tengo la planificación, entonces vienen por contenidos voy haciendo actividades y esas actividades ellos las desarrollan de principio a fin. Las actividades más complicadas las

trabajamos acá

A: ¿acá dónde?

C: En el colegio, sala de clases, o vienen para acá a la biblioteca. Las que no son tan complicadas las trabajan ellos, por ejemplo si quiero introducir líneas de tiempo, de repente una ubicación espacial, diferente a las que ellos ya saben, entonces esos lo trabajamos en conjuntos, eso es lo que hacemos cuando trabajamos simbología, ya; la trabajamos acá y las actividades que están relacionadas con lo mismo ya las hacen solos...

(Corte en la grabación)

A: Te preguntaba por los lugares, las distancias y los tiempos para planificar

C: La mayoría del tiempo es trabajo en casa y lo que te decía cómo lo hacíamos para juntarnos, acá en el colegio tenemos los días miércoles y nada más, pero nosotros damos más tiempo, entonces nos planteamos el tema de trabajo y nos decidimos a juntar a una hora que todos puedan y ahí nos juntamos y le sacamos el jugo a la hora

A: O sea dan tiempo propio, del suyo

C: Claro, damos tiempo del nuestro. Por ejemplo, el otro día con la Vicky teníamos que hacer un trabajo, ¡ya, piénsalo tú por tu cuenta, yo por mi cuenta, nos juntamos tal día a tal hora y nos sentamos!, fue para el trabajo final PEP, el trabajo que tenían que realizar los niños, cómo tenían que planificarlos, así que yo lo traía por mi cuenta, ella por su cuenta y lo presentamos el día miércoles estructurado. Entonces era más fácil hacer las correcciones que empezar de 0.

A: ¿Y es difícil trabajar con otros?, ¿cuándo es más fácil...?

C: Aquí, aquí es rico trabajar en grupo

A: ¿Aquí dónde?

C: Aquí en Valparaíso?

A: ¿Por qué?

C: Porque hay una predisposición al trabajo o a compartir el trabajo, más bien dicho

A: ¿Es una predisposición personal, de las características personales, o de las características profesionales?

C: Yo digo, que de repente características profesionales, y lo otro, que haber lo que hablábamos el otro día, que es algo de aquí, que se da en este colegio y no en otro. Es que a nosotros nos interesa entregar el trabajo echo, y sí entregar el trabajo echo, y para entregarlo echo hay que sacar tiempo y dar más tiempo para entregarlo echo, y las cosas echas y bien echas. Entonces a las 7 (19:00) yo no parto, a mi casa, si es que no se termina: ¡quedémonos un ratito más para terminar!

A: Y eso tú no lo vez en el otro

C: Acá sí, acá sí... en el grupo nuestro es trabajo echo y nos vamos, a veces coincide con el horario de salida pero hay veces que no con el horario de salida y sino buscamos otra fecha, ¡este día no, otro día!, nos juntamos y lo sacamos.

A: Dime, ahora un poquito más allá de este tema, sobre todo en estas épocas más de vacaciones, mira para atrás lo que ha echo, sobre todo tú después de tanto tiempo haciendo clases, ¿cuáles son las cosas que más te preocupan como profesora?

C: Haber ...

A: ...preocupa no en el sentido...

C: ... a mí lo que me preocupa, o sea... el hecho que... los niños aprendan y que todos aprendan, eso es lo que más me preocupa. Y cuando eso no, lo veo, o sea que no se esta dando (casi con pena). Te digo que yo trabajo en dos realidades, y yo te digo que en esta realidad de aquí, eso se palpa en un gran porcentaje, pero en la otra realidad me quede con esa sensación, y...y me siento mal, de saber que no llevan la misma base, yo no te estoy diciendo en cuanto a conocimiento sino a habilidades... si hay cosas que dominan,

dominan bien los niños acá y allá no y eso me deja mal...

A: ...por ejemplo qué habilidad

C: ...por ejemplo, eh ubicación en el espacio... ubicación en América por ejemplo... los niños se manejan bien acá... pero allá es un 20%, no más...y lo otro que me preocupa es que los niños no trabajen por la nota sino por aprender, yo siempre dije por mí no evaluara, o sea evaluara de otra manera...

A: ...no pondría nota...

C: ...no pondría nota, ya, yo estaría feliz en esa onda

A: ¿qué cosas haces pa', porque una cosa es preocuparse y otra la de ocuparse...

C: ...eennn (afirmando)...

A: ...si a ti te preocupa el aprendizaje, entonces ¿cómo te ocupas de él?, ¿qué haces, cómo mides, cómo interpretas, cómo... trabajas con todo eso?

C: Haber, no hay nada como concreto y eso es lo que... para medir estas cosas, lo que hay sirve para medir el conocimiento no estas otras cosas, eso la experiencia te lo da, es como saber cual es el alumno que está débil...

A: Pero eso que no se hace, ¿es lo que tú no haces, lo que el colegio no hace, lo que el sistema no hace?

C: Yo diría que el collleegio no hace, no se si el sistema, ahí no se, no se de otra realidad, yo diría que el colegio no lo está haciendo...por ejemplo decíamos rúbrica, palabra que era bien extraña para nosotros, ya, la vimos en los documentos por ahí y se vio en una charla sobre rúbricas que dio una persona, después otra persona lo vio, algunas personas hicieron ¿y quién dijo que estaban bien, quien dijo que estaban mal?. O sea no hay una persona experta, no se como decirlo, que sepa y hay que aprenderlas, yo perseguí todo el año y al final no logre hacer ni una, yo se que hay un trabajo de Ingrid y la profe de lenguaje que están haciendo algo sobre eso. Entonces, haber...vasta que le saquen el cuerpo a nivel de institución a lo que es evaluar. Nunca se ha dicho, a principio de año, el tema, desde febrero, cuando entramos o a fin de año, va ha ser evaluación, con lo que sabe a nivel nacional de evaluación vamos a quedar bien en evaluación... entonces hay una disparidad de criterios que aquí en el colegio se nota...yo me siento, cada vez que me preguntan, yo digo que es el peor tema que tenemos aquí en el colegio.

A: ¿Qué dirías tú, no poniéndose en el punto de vista, a lo mejor, tal vez... por eso te digo no solo poniéndose desde el punto de vista de quien dirige sino de parte...

C: ...de nosotros...

A: ...de los profesores, ¿qué harías para solucionar este tema, que es lo que mucha gente reconoce, hemos invertido en cambiar nuestra mente, nuestro pensamiento...

C: ...claro...

A: ...nuestra forma de hacer clases, hemos invertido en entender el aprendizaje de otra forma, ¿pero la evaluación?

C: Pero mira, yo digo el trabajo de taller, el trabajo en equipo es, ¿cómo resulta?, ¿cómo hemos llegado nosotros a implementar el PEP?, partimos de cero, sin saber nada, el primer año nos tiramos a nado con lo poco que ya habíamos logrado armar, después de tres años no vamos a decir □ que lo dominamos, no, tenemos que hacer muchas correcciones, después de la visita de acreditación, de la acreditación hay varias cosas, yo diría que estamos bien, ¿por qué?, porque fue un trabajo de todos... o de la mayoría, porque decir todos es un poco difícil... entonces ¿por qué no nos sentamos una vez aquí? (señalando una silla en torno a la mesa de la entrevista) no el que sabe más dice yo tengo aquí, lo dice verbalmente, es teoría, no es práctica, se tiene que llegar a la práctica, sentémoslos y alguien que sabe más diga esta rúbrica está bien, esta pauta de observación, esta pauta de cotejo está bien. Entonces tiene que ser concreta la cosa, no

más teoría, hay que hacer práctica.

A: Dime Carmen, volviendo al tema del aprendizaje que es central ¿tú como te das cuenta, en qué te das cuenta que los niños están aprendiendo o no están aprendiendo?.

C: Bueno, en el momento de la evaluación escrita... después, por ejemplo hay cosas elementales, como que un concepto específico no este entendido, por decirte Descubrimiento, Conquista...

A: ...□ ¡yaaaa¡...

C: ... a veces entienden el tema, lo que significa conquistar un territorio, entonces de repente la pregunta que está relacionado con eso, está por decirte relacionada con descubrimiento, lo que contesta esta relacionada con descubrimiento por decirte algo o sencillamente no esta relacionada con nada o sea quiere decir que hay memorización y un contenido lo metió ahí.

A: Ya, ¿y en la dinámica de las clases?

C: En las clases es que es al tiro (inmediatamente), es inmediato porque mi clase es muy dialogada, mucha intervención, o bien te das cuenta porque la persona no participa o le preguntas y no tiene ni idea, o por la misma contestación cuando levantó la mano, esa es la manera más positiva de... para guiar el aprendizaje.

A: Desde tú experiencia ¿cuándo, cuándo... qué condiciones, qué elementos ayudan a los niños a aprender?

... C: Haber, yo digo que el ambiente... el ambiente de clase...

A: ...ya...

C: ...el niño, o sea que el niño se prenda con lo que uno está presentando o con el tema que se está presentando... yo digo por qué, porque les gustan las clases dialogadas, les gustan las clases que intervienen, porque hay niños que han salido de 5º y dicen ¡hay tía me encantan estas clases! y así es una clase donde no hay tenido un texto, ¡ya!, había un tema y del tema se ha hablado y les gusta que el profe cuente cosas, que diga cosas sobre el tema, no te podís quedar callado tampoco...

A: ...claro...

C: ...me he dado cuenta que en base a lo que el profe contó enganchan ellos y experiencias que ellos han tenido, experiencias previas, etc., es una mezcla de todo, o sea no dejar a los niños, como yo de repente veo aquí (biblioteca) sentados con un texto y ¡trabajen!... ¡no!, el profe tiene que involucrarse, no se es algo extraño, uno se da cuenta cuando un niño lo dice y yo pienso que a veces uno no preparó la clase así y una persona salió contento porque le gustan las clases así y donde ha sido solamente conversar, y donde ha habido una atención de la gran mayoría, ¡ya, un 80% de atención y un tema cualquiera...yo de un tema que a ellos les interesa porque es actual, ¡no!, o sea quieren saber más, preguntan y preguntan, pero sabes que tb. apoyado con material que ellos traen, por ejemplo nosotros empezamos un tema y decimos: ¡en su casa busquen!, entonces ellos traen material y es el que a ellos les gusta compartir, lo han leído y ahí lo comparten y es súper positivo... es súper positivo ellos eligen el material y lo comparten, lo buscan en su casa, el tema este y lo comparten y punto... y eso es todo. Y ese material que se comparte, a veces salen instancias súper buenas, entonces yo después me doy cuenta que les ha quedado porque en las pruebas hacen referencia a... yo tengo una memoria de elefante, por ejemplo cuando estoy revisando digo: ¡eso lo aportó en clases, eso yo lo dije!, no está escrito en ningún lado

A: Entonces hay una capacidad de retención y de vinculación de un diálogo, de una información anterior en una instancia de evaluación.

C: Se da como te digo, pero no se cómo se da, pero saben, saben.

A: Hemos hablado de las niñas y los niños, pero no te hice una pregunta súper importante, ¿cuándo hablamos de los niños y de las niñas eeh... de qué curso estamos

hablando?, ¿cuál ha sido...?

C: Haber la experiencia ha sido 5º y 6º grado...

A: ¿5º, 6º?

C: Sí, 5º y 6º grado

A: ¿Y en años en 5º tienen...?

C: ...en 5º tienen 10, 11, muy poco tienen 12

A: ¿tú has echo en 5º y 6º pero en qué otros niveles has echo clases?

C: 7º y 8º

A: ¿y para abajo?

C: Para abajo me he pasado por todos los niveles, o sea lo que para abajo he echo talleres, 1º, 2º, 3º, 4º y una vez tuve que le ayude a una amiga en un parvulario, así es que los conozco desde chiquititos, como van evolucionando.

A: ¿oye, tú que tienes una experiencia larga en años y en todos los niveles de...

C: ...básica y media...

A: ...básica y media, que es la típica reflexión que hacen es que los niños han cambiado, que las niñas han cambiado, que la cultura ha cambiado, que hoy es muy distinto hacer clases que hace 15 años, 30 años atrás...

C: ...eso es mentira

A: ¿sí?

C: □ Haber...□ lo que pasa es que a veces uno lo mide... es que alguien tiene que decirlo, es que antes, uno lo medía mucho en función de conocimientos, mientras más, más es mejor la enseñanza y ahora es diferente, yo en un momento también me cuestione eso, decía: ¡es que ahora se enseña mucho menos que antes! y al final lo que importan no es solo la cantidad de conocimiento sino otras cosas, habilidades, ¡ya!, capacidades, valores, actitudes, eso es lo más importante, hay que convencerse, salir de uno a otro...

A: ...dime...

C: ...incluso en este momento recién estoy como pensándola, ¡ya!, porque un momento yo también. reclamé: ¡que estos niños no les gusta estudiar!, que cada vez aprenden menos cantidad de contenidos, ahora estoy pensado en voz alta, lo que era negativo en mí hace un tiempo, ahora me doy cuenta que no me importan tanto la cantidad de contenido, pero hasta hace un poco de tiempo sí.

A: ¿cuánto tiempo?

C: Yo te digo que el PEP me cambio

A: ¿5 años?...

C: ...yo digo que el PEP me cambió el chips, me cambió totalmente el chips me lo siguió cambio ahora que nos reunimos a fin de año, me lo cambia... la facilidad que tengo yo es de cambiar de chips, de no quedarme pegada

A: Esa es una, una... se dice que es una apertura al cambio... pero una cosa más filosófica si tú quieres ¿independiente en los cambios en los currículos, de los cambios culturales o lo programas como tú bien lo dices, ¿hay un cambio, qué crees, qué notas, qué piensas tú sobre la educación, para qué es la educación, cuál es el sentido de la educación?

C: Educar es más que nada...<lo hablábamos el otro día con mi hijo, enseñar ¡sí mamá, pero tienes que educar no enseñar!, ¡sí perdón, educar!... tengo que educar, porque lo que importan no es, lo que hablábamos, es lo mismo ¡ya!, no es la cantidad de conocimientos, ¡ya! sino armas para utilizar ese conocimiento para poder trabajar ante cualquier conocimiento nuevo que aparezca, como tener la bases. Y lo otro que también hablábamos era enseñar y lo otros la parte integral, lo valores, formar a una persona que se la pueda arreglar en la sociedad bien, ¡ya!, que se útil, entonces va todo en una masa

grande, ¡ya!

A: Tú debes saber perfectamente que hay como dos grandes corrientes en los fines sociales de la educación, ¡tenemos que educar a nuestros alumnos en una sociedad que ya existe! o ¡tenemos que educar a los niños...

C: ¡no me vas a decir la otra!...

A: ...para que cambien la sociedad...

C: ...aah! o sea para las dos cosas, cambiar o sea en el sentido de lo malo hacia lo bueno, no hacia una idea genial que se le ocurra a alguien y para allá llevar a la sociedad, ¡ya!, no en ese sentido.

A: ¿por ejemplo?

C: No, yo decía, pensé que tú ibas a decir onda Estados Unidos, de que cada uno esta en lo suyo, en lo mío y sigo mi camino, individualismo

A: Es que la idea de insertarse en la sociedad puede tener una marca muy individualista o una marca marca muy colectiva, pero es insertarse en una sociedad.

C: Para mí insertarme en una sociedad es, por mí pensamiento, en una sociedad humanista, donde el hombre este primero.

A: ¿y tú crees que vamos para eso?

C: Es que es por eso que tenemos que formar las futuras generaciones así, o sea de aquí para adelante así

A: Porque tú sabes que hay gente que dice que la Reforma, por ejemplo, y que quizás tu lo habrás escuchado respecto al Bachillerato (Internacional), que es un simple reacomodo de la de la educación al sistema neoliberal, para que los niños salgan más o menos enterados de lo que pasa en el mundo y tengan más o menos habilidades pero es pa' sobrevivir no más...

C: ...pero...

A: ...en cambio otros dicen que la reforma es un cambio sustantivo, y que cosas como el Bachillerato Internacional también pueden y proponen

C: Por eso te digo que entre el BI y la R, yo creo que hay gran diferencia

A: Ya!, pero ¿tú piensas que la reforma actual nuestra tiende más, centrémoslo en los conceptos que hemos usado, hacia la integración o hacia una cultura del cambio?

C: Yo creo... yo quiero ser positiva y quiero pensar que es para lo último, ¡ya!

A: ¿Eso es lo que tú quieres, lo que tú piensas, o si a ti te digieran...?

C: Es que mira, es re difícil darse cuenta... está escrito en el papel, no se esta dando

A: ¿qué no se está dando?

C: La Reforma, si tú te fijas en la mayoría de los colegios no se está dando, no se está dando

A: Estamos de acuerdo, pero incluso en el papel, en el papel ¿qué crees tú, cuál es tu juicio profesional tiende más hacia la integración o tiende más al cambio?

.... C: emmh, ¿es que no te entiendo cuando hablas de integración-cambio?

A: Cuando hablábamos de estas dos posibilidades, cuando nos preguntamos para qué educamos, ¿educamos para que la gente se integre o para que la gente cambie su vida y cambie la vida de los demás?

C: Por eso yo te decía, es que to no... es qué solamente para integrarse ¡no!, sino para las dos cosas

A: Eso es lo que tú quieres, lo que tú piensas, pero cuándo yo te digo ¿cuándo tú lees los papeles de...

C: ...¡¡¡ahhh¡¡¡...

A: ...la reforma, del ministro, del curriculum, todo; tiende más a hacia la integración, hacia un modelo de integremos a la gente a la sociedad o un modelo cambiemos a la sociedad?

... C: yo diría que al cambio, a la integración pocazo

A: Pero el tema es que aplica

C: Claro, sí, noooo... es que la realidad no se da para que se aplique, haber si para nosotros, como te decía el programa nuestro es muy parecido a la reforma y nosotros, ahora, estamos trabajando con menos alumnos que antes; con muchos alumnos no, ¿cómo avanzar de múltiples formas y controlar el avance de cada alumnos?, no, no se puede... ¡claro! se puede hacer en grupo, pero están constituidos por 4 ó 5 personas, pero ahí hay un grupo y si uno tiene 6 ó 7 grupos es difícil por que ha uno se le hace poco el tiempo...

A: ...sí claro...

C: ...y al tener 10 ó 12 grupos es volverse loco, y ese es un curso no más

A: Sí... entremos a la parte más disciplinaria de la historia y las ciencias sociales. ehmm..., hay afirmaciones como bien generales, uno dicen que el currículo de las ciencias sociales es muy extenso, por ejemplo, y otros dicen que los profesores y los colegios no han encontrado la forma de desarrollarlos bien, ¿qué crees tú?, u otra cosa que tú hayas pensado del currículo de ciencias...

C: ...fíjate que han habido tantos cambios y no toman en cuenta a los alumnos. Ahora que yo voy a tomar 6º nuevamente y no me había correspondido ver historia de Chile, y yo historia de Chile, la que van ha ver los 6º, se veía en 8º...

A: ...hace poco tiempo...

C: claro, yoo... pero sí este curriculum cambio hace 4 ó 5 años atrás, sí la reforma ya apareció cuando estaba en curso, fue justo ¿justo?

A: ¿Qué cosa, el de ciencias sociales?

C: Sí

A: Sí, empezó, lo que pasa, acuérdate, que cuando el cambio llegó a 8º ya llevaba tres o cuatro años...

C: Ahh!!!, ahí esta, por eso te digo, que cuando yo empecé con el PEP y hacía 6º, yo tenía el currículo antiguo...ya que trabajé en 6º con primeras civilizaciones que ese era el tema, y ahora me veo enfrentada con todo lo que es historia de Chile, que creo que es hasta la época actual sino me equivoco, lo que parece bien, porque es un barrido, como no son importante los contenidos se puede, se puede ver en un año. Lo que me complica es que tú te paseas por toda la historia de Chile y para los niños, como que para mí, para ellos es difícilísimo, porque haber, la historia antigua, las antiguas civilizaciones, ellos lo tomaban como un cuento, así como leerse un, un, un libro de historietas, algo así y se entretenían con esa materia y no les era complicado pa'na, pa'na, ¡ya! y encuentro que es muy denso para 6º, denso porque pasar por todas las etapas.

A: Haber Carmen, ¿es denso por el tema, por los objetivos ha alcanzar, porque es mucha información?

C: No yo no diría que es mucha información, te digo, haber, lo difícil del tema, dejar mucha...

A: ¿Pero porque va hacer más complicado historia de Chile, que es más personal, más próximo...

C: ...sí, pero...

A: ...que las primeras civilizaciones?

C: En cuento a la estructura misma, diría yo, ver todo el período de la formación de la república...entonces república para el nivel de ellos es, que son de 6º y son concretos, son términos que les quedan como poncho, como grandes, me da la impresión... estoy hablando a priori, no he visto la realidad, yo lo ví en 8º no lo ví en 6º, ¿no se si tú tienes la experiencia?, ¿no?

A: Yo lo hago en segundo medio, que es toda la historia de Chile...

C: ...es eso, que se repite...

A: ...y es bastante complejo hacer todo eso en un años y, de ser 4° o 5° año que voy ha hacer en 2° medio y requiere una atención muy fuerte para saber cuales son los contenidos más importante, los hechos más relevantes...

C: ...sí piensa nada más en las estructuras de un gobierno democrático, ¡ya!, con el papel que cumplen cada uno de los organismos, con eso no más, o sea los crios se lo van a prender de memoria, la estructura y nada más, de imaginarlo nada...entonces es complicado, yo no se...no se de que otra forma ordenarlo.

A: En este caso cuando uno enseña historia, y bajo el paradigma cultural en el que estamos, la historia es lineal, entonces no lo podemos pasar, como en otras circunstancias, en otros momentos, que no sea ordenar las unidades de forma cronológica.

C: La otra forma hubiera sido paralela y habría quedado mucho más ubicado, historia de Chile historia universal

A: Pero eso requiere un nivel cognitivo bastante más elevado...

C: ...si uno hace una línea de tiempo paralela no más y se les enreda...

A: ...claro...y eso pasa porque conciban el espacio en paralelo y eso tb. es complicado

C: ...no se cual será lo mejor...

A: ...¿tú ya planificaste para 6° básico?

C: ...eeh, no

A: Porque los más posibles es que tengas que reenfocar, priorizar que cosas son más relevantes unas que otras

C: Los contenidos, sí los revisé, pero planificar no y como estaba metida en la reestructuración de PEP y como ese va hacer un tema nuevo preferimos empezar de cero para no...

A: ...yo creo que lo importante, que con los profesores que han echo en II° para hacer le paralelo con 6° básico y lo otros que es importante, que no son solo los contenidos sino las habilidades...

C: ...por eso te digo...

A: ...procedimiento, pa' 7°, 8° son relevantes y con esos hacer una continuidad...

C: ...y lo positivo es que como yo trabajaba en nivel 5° y ahora voy hacer en 6° ya se como vienen...

A: ...los conoces...

C: ...los conozco, entonces se como seguir avanzando, se cual es el piso, eso es algo positivo...entonces no voy a poder exigir tanto si no se que no van a dar, entonces ahí es complicado... como contenido yo encuentro que es complicadísimo

A: ya!, y respecto a los contenidos que ya has enseñado anteriormente, 5° y los otros cursos, en los otros años ¿te parecen que son muchos, son pocos, están bien organizados...?

C: A mí, de echo, el año pasado en la que trabaje solo en esta sede (se refiere al 2004) yo prácticamente abarque todos los contenidos y este año que trabaje en dos lugares, más que nada por comida, diría yo, no los vi todos...porque

A: ...¿por qué no los viste todos?...

C: ...porque, la otra sede era muy lenta, es...

A: ...entonces no es un problema del currículum...

C: ...no!, no!, no!, es un problema de la dinámica de los cursos, pero el año pasado con el cambio de schit mental también, en que no importaba la cantidad, logre pasar por todos los contenidos que tenía planteado el currículum de sociales para 5°... el año antepasado fue

A: Eh, cuando tú ves, englobando toda tu experiencia ¿qué es lo relevante de enseñan



historia y ciencias sociales, qué, cuál es su aporte?

C: Oye (cómo si preguntara algo obvio) para entender el mundo en que vives, o sea, es que... y eso lo corroboro con mi hijo, ya¡, lo corroboro con José Ignacio que es matemático, matemático entre comillas porque...(piensa) te da la base para todo, a mi hijo lo encuentro completísimo por el hecho de haber tenido como base lenguaje, sino no ser buen lector, un lector con comprensión, leer te textos y comprenderlos, ¡ya¡ y lo otro de preocuparse mucho, parte de geografía y la parte de historia, y de seguir leyendo artículos que están relacionado con las ciencias sociales y le ha dado una riqueza de...lenguaje, por un lado y una riqueza de conversación... que se está perdiendo.

A: ¿y tú crees que los alumnos perciben que esa es la importancia de la historia y las ciencias sociales?

C: Por lo menos hay algunos que sí... yo tengo alumnos de 5º que sí... y en Viña también tengo...

A: ...¿y sus padres y sus familias, o todavía están pegados en esa historia de lo que ya paso, que son puras fechas, y la geografía son los nombres de los países?

C: Hay algunos que me parece que no, no he tenido conversas de ese tipo con los apoderados en la reuniones, a excepción de una mamá a su hijo: ¡cópialo del pizarrón porque así tan cual te lo van a preguntar¡

A: ya... oye ¿y los colegas, tú crees que valoran el aporte de la historia y las ciencias sociales, independiente, de que sea uno, Carmen, Andoni o los que estemos aquí enseñado, no de la persona que lo enseñe sino de la organización y valor mismo de los contenidos?

C: Haber no me he encontrado el último tiempo con personas que lo hayan verbalizado, de que ¡¿pa'qué las ciencias sociales?¡, no... pero hace unos cuatro o cinco años atrás sí, y discusiones de donde apareció esto, y eso desapareció cuando apareció el PEP

A: ¿Por qué?

C: Al elegir un tema organizador y una línea de investigación, no puede decir esto sí esto no, los que tienen que ver son los niños no ella, son los niños que tienen que investigar por lo tanto te obliga a investigar, a guiarlos, yo lo veo como positivo ahora que tú me preguntas digo que sí, porque la discusión ya no se ha dado más

A: Pero, yo se, someramente, que con el PEP todos trabajan una línea de investigación, todos se plantea preguntas y trabajan en torno ha eso, y es así como se desarrollan las actividades, en eso ¿tú crees que las ciencias sociales hacen un aporte sustantivo cuando se trabaja integradamente?

C: Hay un profesor el que esta a cargo entonces no sabría decírtelo

A: ya...

C: ...porque un profesor esta a cargo y no, no... es que un curso lo atiende una persona, no es el caso de 5º

A: ¿Pero en el 5º?

C: Síiii

A: ¿Trabajan todos los profesores juntos?

C: Trabajamos todos los profesores juntos y cada uno lidera su actividad

A: Sí, pero con una misma líneas...

C: ...¡Claaaroo¡

A: ¿Pero cuándo definen la línea de investigación?

C: Es que... claramente hay dos líneas de investigación en ciencias sociales es el centro

A: ¿dos de cuántas?

C: eeh, ...dos de seis, participa en acciones en casi todas, o sea el grueso, es decir el peso en dos de seis

A: Eso es indudablemente por tus características personales...

C: ...y no, porque los profesores piden además, ¡oye es que en tal aspecto!... ciencias sociales

A: Lo que yo pienso, la hipótesis que yo tengo, es que cuando uno piensa las ciencias sociales como integradoras del curriculum tiene una potencialidad integradora mucho mayor

C: Pero si de han dado cuenta los profes, pero yo digo que no se si eso se va ha seguir dando, ¡ya!, en 5° cuando tome el curso un solo profesor... porque va hacer la visión de uno

A: Vamos a ver lo que pasa

C: Sí el fuerte va estar en matemáticas a lo mejor todo se va por ese lado

A: Puede ser...las últimas dos preguntas... o tres. Llendo a un campo más personal ¿cuál crees tú de tus características personales, de como tú eres que más crees que incluye en tu ejercicio docente?

C: ¿Frente a los alumnos?

A: Frente a los alumnos, a los, a los apoderados, a los colegas, no se

C: Yo creo que ser respetuoso de lo que dice el otro... esa es una de mis características, trato de ser lo más justa con lo s niños, yo pido respeto y que los niños me respeten...

A: ...¿y de las características profesionales, así como el respeto es un valor personal...

C: ...ya!...

A: ...que influye en lo que haces, ¿cuál de tus características profesionales marca más tu desempeño?

C: Mira, si bien no ser tan organizada, es ser como responsable, yo difícilmente voy a dejar de cumplir, con los niños, con algún trabajo de los niños o, digamos, con un trabajo grupal... es todo lo contrario llego a ser molesta, yo creo que hay gente que se molesta conmigo por eso, porque si hay que planificar panifiquemos, ¡ya!, y no perdamos el tiempo, y se hay que terminar el trabajo terminémoslo, entonces eso, más que nada.

A: y lo último, hemos hablado varias veces del colegio, de la sede de acá, de la sede de allá, ¿si tuvieras que encontrarte con alguien que no conoce el colegio, los colegios, las sedes y tú tuvieras que hacerle algo así como esos resúmenes que colocan en la páginas web o en la publicidad, ¿si tuvieras que caracterizar este colegio y sus sedes, cuál sería ese párrafo sintético pa' alguien que no conoce?, ¿cuál sería?

C: ¿de esta sede?

A: De esta y la otra

C: Yo lo caracteriza, haber! si yo tomo en cuenta, como yo siento..., haber, yo le diría coloca a tu hijo en este colegio porque se va ha sentir bien, se va ha sentir acogido, ¡ya!, el profesor le va a dar confianza, ¡ya!, se respeta, puede opinar, eso... lo demás viene solo, teniendo eso como ambiente lo demás viene solo... siempre he dicho que lo que me gusta de este colegio, y se los he dicho a ellos también, es que los niños se sienten felices..., un gran porcentaje que se sienten felices

A: ¿y cuál es la diferencia con la otra sede?

... C: haber, como yo te decía recién ¡yo respeto y exijo que me respeten!, allá yo respetaba y no me respetaban... pero no es un problema de los niños solamente... es un dejar hacer

A: Es un problema de la cultura escolar

C: ¡Claro!, es un problema de dejar hacer, ¡ya!, yo pienso que un niño de once años no te puede tratar de la manera que me trataron en ciertas ocasiones, está bien que los niños puedan omitir sus opiniones, sus juicios, ¡ya!, aunque a ti no te gusten, yo lo digo, si pueden, ¿pero cómo se hace? es el adulto que lo tiene que guiarlo y decir ¡es qué te pasaste de la raya!... ¡te pasaste de la raya!... yo no hablo de todos los cursos sino de los

que me tocaron... dónde, por ahí está la... no se... es que es juntar el agua con el aceite, es que yo digo... hasta los niñitos de acá me dicen: ¡tía que pasaj, si entre ellos se tratan muy mal, entre ellos muy mal y justo estaba pensando en tu niñita ¿a qué curso va?

A: A primero básico

C: A lo mejor como vienen más niñitas puede ser diferente, pero entre ellos se tratan muy mal, dejan llorando, pero llorando a sus compañeros de curso al final de la hora de clase, egoístas, pero egoísta así (cerrando la mano) es que... un trabajo en grupo donde las notas eran individuales, unos mapas, porque uno se saco más nota que el otro ¡pero si me copió, pero cómo te iba a copiar si era un trabajo grupal, es que el no hizo nada, me copio todo¡...

A: ... es que yo creo...

C: ...hasta que lo dejo llorando y es una cuestión así, y me siguió hasta fin de año, se fue a pasear a Europa y volvió y me preguntaba si se solucionó el problema de... o sea...

A: ...puede ser que cuando uno entra a una cultura distinta, una nueva, uno no conoce todos los mecanismos y sobre todo los niños y los chiquillos...

C: ... pero yo te digo que no solo pasaba conmigo, con otros también

A: Bueno Carmen eso era, cualquier cosa hablaremos después...

C: ...ya...

A: ¡ya¡

C: Espero que le vaya muy bien, que le haya servido

A: Muchas gracias, siempre sirve...

C: ...es que sabes me hiciste pensar muchas cosas que nos las había pensado, o sea en el momento, me salían, ¡ya¡, esta bueno a mí me sirvió...

A: ...que bueno...

C: ...para darme cuenta en este rato que cosas que las estaba y no las había reflexionado después y lo que puede ser tan positivo y lo que puede ser tan negativo

A: Después podemos seguir conversándolo, uno de los objetivos es...

C: ...en todo caso es primera vez que me graban, si me sale la voz tiritona es porque esta cosa (mirando la grabadora) me tenía medio...

A: ... a mí tb. al principio la voz me salía media ble-bla...pero bueno... y la idea es que podamos seguir conversando porque ehnn al preguntar y reflexionar sobre mi propia experiencia y escuchar la de los otros, de distintos profesores, va reflexionando distintas cosas, yo también quiero volver a conversar pa' ver, ¡usted planteo tan cosa y ahora como lo ve¡, como haciendo un proceso de conversación...

C: Oye y ahora que tú estas en España, una vez yo fui a una charla a la Católica (universidad) y ahí el señor dijo que la reforma la había implantado España y con no muy buenos resultados, lo dijo este señor... que la estructura de colegio con esto... (intercambios cortos que no se entienden)

A: Yo creo que en la reforma hay varios elementos que distintos...

C: ...yo te decía para que después nos puedas dar luz, que tú has estado allá, que has vivido por un tiempo allá

## **Anexo 4. Transcripción Entrevista Semiestructurada 5. Fase 1**

Estimado profesor/a:

La siguiente pauta de preguntas ha sido diseñada para recoger información que sirva para la investigación Enseñanza para el Aprendizaje en Contextos Vulnerables: El Rol del Profesor/a., realizada por el profesor Andoni Arenas Martija, del instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso. Es VOLUNTARIA, ANÓNIMA y CONFIDENCIAL, cualquier duda sobre el sentido de la pauta como sobre alguna pregunta específica puede ser consultada. Muchas gracias por su colaboración. De Faltarle espacio puede continuar en el reverso de las hojas.

### **PREGUNTAS**

#### **1. ¿Cuáles son las características fundamentales del establecimiento donde trabaja?**

Resalta el aspecto fraternal en la relación-alumnos basado en los valores universales y que se deben aplicar transversalmente en las asignaturas.

Profesionales con un buen nivel de preparación académica

Profesional dispuesto a innovar y dar espacio a que los alumnos hagan aprendizaje en diversos contextos.

#### **2. ¿Qué opinión tiene sobre el currículo de Historia y Ciencias Sociales?**

Demasiado extenso en cuanto a contenidos, que la ser evaluados en la PSU, obliga a los profesores a no poder detenerse el tiempo necesario en contenidos interesantes a trabajar.

Aun un estilo "enciclopédico" de la curiosidad del alumno se desarrolla por el aprendizaje de la historia.

#### **3. ¿Cuáles son las mejores virtudes del currículo y sus principales defectos?**

En cuanto a virtudes, señalar que se ha desarrollado más los contenidos de tipo sociológico, que son un gran aporte a la enseñanza de la Historia.

#### **4. ¿Qué sentido o valor tiene enseñar hoy Historia y Ciencias Sociales?**

Se hace fundamental en el contexto latinoamericano el formar identidad y valores asociados a esta, ya que con el conocimiento histórico es posible conciencia del rol fundamental de cada individuo en la construcción y desarrollo de la Nación.

**5. ¿Qué elementos toma en cuenta para planificar sus clases, por qué?**

Realidad del curso en cuanto a manejo de contenidos a través de la evaluación diagnóstica.

Capacidad del curso en el manejo de procedimientos didácticos para reforzar o desarrollar

El contenido mínimos establecidos por el ministerio.

**6. ¿Qué instancias de trabajo son más relevantes en su trabajo (personas, reuniones, documentos)?**

Por supuesto, el trabajo con los alumnos genera instancias en que es posible conocer sus inquietudes socioculturales y desarrollarlas en el currículo de Historia.

**7. ¿Cuáles son las estrategias más utilizadas por usted para enseñar?**

Desarrollo de ensayos

Mapas Conceptuales

Contraste de ideas

Salidas a terreno

Entrevistas (en orden, numeradas)

**8. En relación a la pregunta anterior, ¿Por qué son relevantes?**

Porque permiten al estudiante ser parte de la construcción histórica de un contenido tan particular, lo asocie a su realidad y a partir de ahí genere conclusiones propias.

**9. ¿Podría describir como se desarrolla algunas de sus clases?**

Los primeros 5" los alumnos meditan (con una técnica simple de respiración profunda en posición relajada)

Hago una introducción al tema a desarrollar

Establecer los principales conceptos

Establecer una actividad de aplicación entre las anteriormente desarrolladas.

**10. ¿Cuáles han sido sus principales logros al enseñar?**

Que los alumnos consideren los contenidos entretenidos y de interés

Que asocien contenidos a su realidad

Lo anterior, aunque no se da en todos los alumnos, varios de ellos han abierto su curiosidad y ganas de desarrollar conocimiento histórico.

**11. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted enfrenta a la hora de enseñar?**

El no tener las horas necesarias para planificar y preparar material como *es* requerido.

El que no exista una recompensa no social ni económica por lo entregado.

**12. ¿Cuándo aprende niño/a?, ¿Cómo nos damos cuenta de ello?**

El interés por los contenidos, si pregunta, si es capaz de desarrollar las actividades durante el tiempo especificado

A través de la aplicación a su propio contexto y los distintos contextos históricos.

**13. ¿Cuáles son las principales dificultades que tiene los niños/as o jóvenes para aprender?**

Sus pretensiones de desarrollo individual

Sus aspiraciones futuras académicas

Bajo incentivo lector en sus hogares

**14. ¿Qué aprenden los niños/as?, ¿Cuáles son sus principales potencialidades para aprender?**

Capacidad crítica, lo que se refleja a través de su música.

Canalizarla para que se informen y se genere crítica fundamentadas.

Reconocer los elementos de la historia que componen su vida.

**15. ¿Qué interrogante, qué preocupaciones le surgen sobre lo que usted hace y sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos?**

Si es necesario diversificar más la utilización de estrategias

Si en realidad no sólo educamos en el mero conocimiento del pasado

Necesidad de perfeccionamiento.

**16. ¿Qué le gustaría saber o hacer para solucionarlos?**

Perfeccionamiento en cuanto al currículo

Perfeccionamiento en nuevas estrategias efectivas de aplicar en el aula.

Ser evaluado constructivamente indicándome falencias a mejorar en el desarrollo de la clase.

Algunos antecedentes profesionales	
Estudios (Títulos, universidad)	Profesor de Historia y Geografía Licenciado en Historia
Años de docencia (en años a diciembre 2005)	3
Experiencia docente (tipo establecimiento, lugar, niveles, asignaturas)	Particulares subvencionado Quilpue, Básica y Media. Historia y Ciencias Sociales.
Otras labores educativas (jefatura de curso, jefatura o coordinación departamento, UTP)	Profesor Jefe Apoyo a la labor UTP (Unidad Técnica Pedagógica)
Docencia actual (tipo establecimiento, lugar, niveles, asignaturas)	Particulares subvencionado Quilpué, Básica y Media. Historia y Ciencias Sociales. Taller ACLE “mitos y leyendas del mundo”, Diferenciado de Historia.
Sexo	masculina

Si usted quisiera profundizar, aclarar o comentar algunos de los aspectos mencionados por las preguntas o en sus respuestas con el profesor investigador puede anotar aquí su dirección de correo electrónico u otro medio de contacto que usted considere apropiado XX@gmail.com

#### **Anexo 5: Registro Ampliado Profesora 1. Fase 2**

Contextualización del Curso Observado: Tercer Año 'C', XX, Viña del Mar.- Establecimiento Municipal.

Curso formado por 35 alumnas. Presentes al momento de la observación: 28.

La Escolaridad de los padres, en la medianía establecida en los gráficos entregados, corresponde a Educación Media Completa.

La Docente se tituló en una Universidad miembro del Consejo de Rectores de las Universidades Tradicionales. Cuenta con 31 años de docencia ininterrumpida, en su totalidad realizados en este establecimiento educacional (en sus primeros años, también trabajó en el Saint Dominic, en forma paralela).

La Sala de Clases resulta adecuada, en términos de espacio físico, para acoger a 35 alumnas. Cuenta con amplios ventanales con vista al patio, bancos para dos alumnas, y sus respectivas sillas; un diario mural, casilleros para cada una de las alumnas, y una pizarra para tiza. Se localiza en un segundo piso, en el tercer pabellón del Liceo.

Trascripción de una clase de Historia (1 hora pedagógica). Martes 29 de agosto de 2006. 13:00-13:45.

(La Profesora y la observadora entran a la Sala. Previamente tuvieron una clase de Filosofía)

Prof: “Muy buenas tardes chicas” (da unas palmadas para llamar la atención))

Aas: “¡Buenos tardes profesora!”

Obs: “Buenos tardes chicas”

Aas: “¡Buenos tardes señorita!”

Prof: "Tomen asiento, por favor" (gesticulando con sus manos en ademanes de tomar asiento)

Aa1: "¿Profe, y, trajo las pruebas?"

Aa2: "Sí, señor, ¿trajo las notas?"

Aa3: "A mí me fue muy mal señor, así que tenga piedad al corregir y poner nota..."

Prof: "Sí, pude traerles la prueba corregida, porque me faltaba corregir las pruebas atrasadas de sus compañeros que no dieron la prueba cuando correspondía" (y con la mano, señala a las 5 personas que no dieron la prueba en la fecha estipulada, y que provocaron el retraso en la corrección y en la entrega de las notas).

Aa2: "Señor, ¡yo le entrego las pruebas!"

Aas (al fondo de la sala): "Sale, ¿por qué tú tenís que entregar las pruebas?" (en tono de chiste)

Aa4: "Sí po', ¿y qué pasa si yo quiero entregar las pruebas?" (siguiendo en el tono de chiste)

Aa5: "Todo porque te creí la secrete de la profe, ¿cierto? ¡Señor, yo quiero entregar las pruebas!"

#### Notas de Campo

Se para al medio de la sala esperando que las alumnas se ordenen, noten su presencia, y guarden silencio para el saludo inicial

El viernes antepasado (18 de agosto) realizaron la prueba que finalizaba la unidad de reforzamiento de la Caída del Imperio Romano, debido a la situación de paros del primer semestre.

Prof: "A ver, tranquilas todas. Tengo que poner las notas en el Libro todavía, así que, por mientras, van a juntarse en grupo y realizar una actividad."

Aas (al fondo de la sala): "¡Aaaahhh!, ¡¿Pero Seño...!?" (en tono 'reprobatorio')

Prof: "Ya, silencio allá en el fondo... ¡júntense en grupos de 5 de una vez!" (gesticulando con sus brazos, apurando el asunto, paseándose por la sala).

Aa4: "Oye, ¿trajiste la revista que nos pidieron para Lenguaje?" (le grita a una compañera al otro lado de la Sala)

Aa8: "¡Na que ver! ¡Se supone que tenías que traerla tú, po'!" (gesticulando con sus brazos en forma de disgusto)

Aa4: "¡Claro que no po'! ¿Cómo la voy a traer yo, si estai tú suscrita!!!?"

Aa8: "¿Y sólo por eso tenía que traerla yo!!!!?" (poniendo cara de enfado)

Prof: "¡Silencio Ustedes dos!!! Estamos en clase de Historia. En la clase de Lenguaje discutirán este tema, o bien en el recreo"

Prof: "¡Bibliotecaria! ¿Vino la Bibliotecaria?" (preguntándole a una alumna sentada cerca del mesón del profesor)

Aa6: "Sí Profe, anda por allá atrás" (apuntando a la compañera señalada).

Prof: "¿Te puedo pedir que vayas a Biblioteca y le pidas a la Sra. Gladi que te preste los 8 Atlas Históricos, los 35 Atlas Escolares... en realidad, una para cada una de tus compañeras?" (dirigiéndose a la alumna en cuestión)

Aa7: "Bueno Profe... anótelo aquí" (la alumna le pasa un cuaderno y un lápiz, donde la Profesora escribe el pedido). "¿Profe, me puede acompañar mi



compañera? ... Son hartos libros” (gesticulando que son muchos para ella sola transportar)

Prof: “Sí, vayan ustedes dos... no se demoren mucho” (indicando quién puede acompañar a la Bibliotecaria a Biblioteca).

En este punto, la Profesora abre un libro de texto de Primer Año Medio Santillana (de los viejos azules, elaborado por Nancy Duchens y Sergio Sepúlveda), encuentra un mapa acerca de la Caída del Imperio Romano de Occidente, y decide realizar una actividad. Le comenta a la Practicante que esta actividad, similar, la había realizado en el 3º A y en el 3º B, logrando buenos resultados. Esperaba que pasara lo mismo con este curso. Nótese, abrió el libro y pensó, in situ, la actividad, las preguntas, etc. Incluso le dice a la Practicante, si prefiere ella realizar las preguntas y anotarlas en la pizarra. La Practicante le responde que, siendo ésta su última oportunidad de observación, prefiere no intervenir; ante lo cual la Profesora asiente, y le pide a la Practicante que vaya a buscarle tiza donde la Paradocente, para poder anotar las preguntas en la pizarra.

(Volviendo la Practicante con la tiza, la Profesora procede a anotar tres preguntas en la pizarra, teniendo su libro de texto en las manos... luego, va al mesón del profesor, y entre sus cosas saca el Planes y Programas y vuelve a la Pizarra).

Ante las pruebas atrasadas, el Liceo cuenta con la política que a la clase siguiente, no importando si la alumna haya o no estudiado, se le toma la prueba en horario de clases. En este caso, la Profesora se tomó una hora pedagógica del martes pasado para ‘sanear’ esta situación, para dejar las notas puestas en el Libro, y ‘dejarle el camino listo’ a la Practicante.

Se acostumbra que una o varias alumnas de un curso tengan registro en Biblioteca, y son las únicas a las que se les puede solicitar el material a utilizar en la Sala de Clases. Ellas, como encargadas, deben mantener un registro escrito de los pedidos de los Profesores, por eso le pide a la Profesora que escriba ‘el pedido’, en su cuaderno. De esa forma funciona el sistema de bibliotecas en el Liceo.

A estas alturas, la Profesora aun no lograba poner ‘orden y silencio’ en la Sala de clases.

(gesticulando con los brazos en ademanes de exigir silencio). “Esperaremos a que las chicas vuelvan de la Biblioteca... por mientras, pasaré lista”. (abre el libro de clases, ve que hay 6 alumnas ausentes, y las llama por su nombre de pila) “Fernanda...”

Aa9: “No vino Señor” (haciendo un gesto negativo con su mano)

Prof: “Gracias... Nicol...”

Aa10: “Tampoco vino”.

Prof: “Gracias... Kaska... María José...”

Aa9: “¡Todavía están en paro Señor!”

Prof: “¿No vinieron? Gracias... Gabriela... Nicolle... tampoco vinieron” (luego de cada nombre, procede a anotar su situación en el libro)

(Vuelven las alumnas con todo el material de Biblioteca, y proceden a repartirlos entre sus compañeras)

Aa5: "Yo quiero unooo"

Aa4: "¡¡¡¡¡¡Yo también!!!!!" (estrechándose hacia su compañera que tenía los Atlas en la mano)

Aa7: "Ya... calma... si hay para todas"

Aa10: "¿¿Desde cuando tan política???... ¡Hay para todos! ¡Jajaja!" (el chiste provoca una risotada general)

Aa11: (a la otra compañera de los libros) "No, si yo tengo uno... ¿cachai?!"

Aa6: "¡Aaaahh, vo' po', la pudiente!!!"

Son las 09:53 cuando decide dejar de anotar en la pizarra, y pasar lista.

Cuando se pasa la lista, las mismas alumnas exigen silencio, para que ninguna quede ausente. Ante cada nombre de las que faltan, una o dos responden 'no vino' o 'está en paro'.

Aa11: "¿Y qué le poní'... aahh?" (en tono de broma)

Prof: "Ya chiquillas, silencio... ¿si me ponen atención?... Anoten en su cuaderno lo que está en la pizarra. Cuando terminen, se acercan y vemos lo de los puntos".

Aa3: "Señorita, cuál es su nombre"

Pract: "María José"

Aa3: "De veras que su nombre es María José"

Prof: "Si ustedes miran acá... ustedes van a trabajar con este ... con este mapa en el Atlas Escolar... y miren... en el Atlas Histórico deben..."

Aa2: "Anota po"

Prof: "Deben trabajar el 17 y el 18 aquí aparecen los números romanos, por eso les digo cuáles son. Escuchen, escuchen... comparen el mapa de Europa actual con el mapa 17 y el mapa 18, de acuerdo a los siguientes criterios: cambios en el territorio de Francia actual. Para lo cual deberán ver, no cierto, dónde está Francia hoy, y ver a qué corresponde en los mapas de acá (con el mapa del Atlas Histórico en la mano). Lo mismo con España, Alemania, Italia e Inglaterra. Y luego, comparen en términos de tiempo, qué sucedió en estas regiones. Deben trabajar hoy día, en esta hora que es cortita, y la próxima también, para yo..."

Aa6: "Pero Seño..."

Prof: "¿Ah?"

Aa6: "El viernes tenemos tres horas"

Lo que está en la pizarra dice: "Compara el Mapa de Europa actual (Atlas Escolar) con el Mapa XVII y XVIII (Atlas Histórico), de acuerdo a los siguientes criterios: cambios en el territorio que actualmente ocupan Francia, España, Inglaterra, Alemania, Italia. Semejanzas o Continuidades"

El tema de los puntos: la Profesora acostumbra motivar a sus alumnas a realizar las actividades en grupo o individuales, reforzando con la entrega de puntos. Al final del semestre, saca los totales, porcentajes de actividades realizadas por las alumnas, y saca una nota más, parcial, la cual, en palabras de la misma Docente, "les ayuda a subir el promedio".

Prof: "Sí sé, lo que pasa es que tenemos que coordinarnos con María José, para que ella tome el curso en las horas de la tarde". (mirando a la Practicante)

Aa6: "Aaahh"

Prof: "Eso hacemos la próxima clase, ¿ya?"

Aa8: "¿Por qué tenemos que trabajar en grupo?"

Prof: "Tienen que trabajar en grupo porque sólo hay 8 Atlas Históricos, de ahí que, por lo tanto, puedan trabajar de 4, 5 o 6. Ya pues, voy a lo de las notas".

Aa3: "Señorita, ¿qué mapa dijo la Profesora?"

Pract.: "Este mapa, el de la Europa actual... ¿qué mapa les sirve para graficar eso?"

Aa2: "El de posterior a la Segunda Guerra Mundial"

Pract.: "Ese mismo"

Aa3: "Seño, ¿Ud. es egocéntrica? ¿Tiene fotolog?"

Pract: "Eehh... no, no tengo"

Prof: "Ya, ¿ustedes tienen claro qué cosa hay que hacer?"

Aas: "¡Sí seño!"

Aas (al fondo de la sala): "¿¡Qué te importa!?"

Prof: "¿Y ustedes, están trabajando? Aprovechen el tiempo"

Aa10: "¿Qué hay que hacer Profe?"

Prof: "Hay que trabajar las continuidades y los cambios"

Aa10: "¿Las qué?"

La Profesora y la Practicante comienzan a dar vueltas por los grupos, explicando otra vez, pero en cada grupo de trabajo, lo que hay que hacer.

Prof: "Las CONTINUIDADES Y LOS CAMBIOS" (alzando y enfatizando su voz).

Aa11: "No te hagai la hue..."

Prof: "¿Qué son esas palabras?" (hablando en un tono amenazante) "No sean faltas de respeto con sus propias compañeras"

Aas: "¡Jajajaja!"

Aas (al otro extremo de la sala): "¡Ese mapa no esss!!!!"

Prof: "A ver... ¿qué pasa aquí?"

Aa12: "¿Qué mapa era Señorita? Estas niñas me discuten que este no es el mapa" (indicando a una página del Atlas Histórico)

Prof: "Pero si ese es"

Aa12: "¡Vieron que tenía razón yo!"

Aa13: "Ya, la mateaaaa"

Prof: "Ya, silencio... aprovechen el tiempo y pónganse a trabajar..."

Aa14: "¡Ayyyy!" (agarrándose el cuello)

Prof: "No se golpeen, no se golpeen... siéntense y hagan la actividad"

Aa14: "Pero Seño...! Dígale algo a ella"

Prof: (dirigiéndose a la Practicante) "Ves tú, la cantidad de cosas que hay que supervisar..." (con voz cansada y gesticulando con su brazo hacia la sala.)

(La Profesora procede a sentarse y pasar las notas al Libro de clases. De ahí en adelante, las alumnas puede que hagan o no la actividad. Lo importante es 'dejar saneada' la situación anterior para que la Practicante no tenga problemas luego, durante el resto del semestre)

En este punto, la Profesora se muestra atribulada por la falta de atención en la explicación general que se hizo ante todo el curso, debiendo re-explicar lo ya explicado, lo cual le toma una serie de minutos extra no contemplados.

La Profesora mira una última vez a la sala, ve que las alumnas por fin se sentaron, y va ella misma a sentarse.

Aa15: "Seño, ¿este es el mapa que hay que analizar?"

Prof: (mirándola con sorpresa) "Sí, ese es el mapa".

Aa15: "Es que este es el de los Reinos Germánicos, que es lo que estamos viendo ahora..."

Prof: "Exactamente"

Aa15: "Entonces, ¿estoy bien?"

Prof: "Claro que sí, muy bien, muy bien".

(En este punto, la Profesora y la Practicante, mientras se pasaban las notas al Libro de Clases, conversan acerca de las exigencias del Ministerio de Educación, y la tendencia general de realizar actividades en grupo)

Prof: "¿Ves tú, el problema que se genera al realizar actividades en grupo en este tipo de cursos?"

Pract: "Se ponen más inquietas las alumnas, por lo que veo"

Prof: "Claro que sí... además que a ellas les gusta las actividades en grupo, porque por lo general resulta ser la nota que les salva el promedio...¿y dónde quedan los aprendizajes significativos?"

Pract: "Claro, porque al final una no sabe si las alumnas están aprendiendo el procedimiento o si en verdad tienen logros en el aprendizaje"

Prof: "Ese justamente es el problema que tenemos con la Lili (otra colega del

Es clave esta conversación, como otras que tendrán la Practicante con la Profesora Mentora, por cuanto aquí se revelan los principales problemas que enfrenta la práctica docente de la Profesora, y las necesidades que ella revela de ir mejorando ella misma. En el fondo, en este caso, se demuestra el interés del Departamento de Historia por ir renovando sus Estrategias Didácticas, que están surgiendo de una necesidad real del Liceo.

Departamento de Historia) ... no sabemos francamente qué hacer y cómo mejorarlo... por eso nos interesa tener practicantes, al menos a nosotras, porque ustedes traen ideas nuevas de la Universidad, lo que nos ayuda al final, a renovar nuestras propuestas educativas..."

Aa16: "Seño, ¿puedo ir al baño?"

Prof: "Pero mi'ja, si el recreo acaba de terminar, y ya se está acabando la hora"

Aa16: "¿Puedo Seño?"

Prof: "Aguántese un rato más, que ya salimos" (la alumna vuelve a su puesto)  
"Ves tú, este tipo de cosas tienes que controlar... estas alumnas te piden ir al baño, pero se van a fumar, a comprar, a comer... menos al baño... después la Paradocente te llama la atención a ti".

Obs: "Tendré cuidado con ese asunto"

Prof: "Volviendo al tema de los procedimientos, claro que nos interesa hacer de la clase de Historia algo interesante y llamativo para las chiquillas, obvio... la

idea no es que se haga una lata... pero de todas formas hay que tener cuidado con realizar actividades... ¿Ves tú que casi nadie está trabajando en lo que deberían estar trabajando?"

Obs: "Entonces, ¿qué estrategia utiliza usted para motivarlas a trabajar?"

Prof: "Por lo general, recurro al tema de los puntos... en otros cursos eso de verdad que las motiva... ¿Me trajiste la Planificación?"

En todo este rato, las alumnas o juegan en sus celulares, o hablan de los chismes de la semana, del paro que viene, o del Acto de Aniversario del Liceo. Son muy pocas las que, de hecho, se encuentran realizando la actividad. Se escucha en la grabación un constante ruido/murmullo, que de todas formas parece controlado, dentro de los 'parámetros normales' de esta clase.

Obs: "Claro, aquí está" (pasándole a la Profesora tres hojas)

Prof: "Claro, en términos de contenidos todo bien, de acuerdo. Pero me interesan que contigo trabajen con el computador... yo no me ubico tanto en eso, y supongo que tú te manejas... sería interesante que, después de terminado cada contenido, las llevaras a trabajar con un Power Point... ¿te parece?"

Obs: "Eeh, bueno, ya. Es que eso del Power Point lo tenía contemplado a lo largo de la Planificación, no como un resumen de cada contenido... pero si Usted lo prefiere así, no hay problema..."

Aa16: "¡Aaayyy!" (seguidos de risas estruendosas)

Prof: "A ver, ¿qué está pasando allá atrás? Supongo que ya terminaron la tarea"

Aas (en cuestión): "No Señoooo!!!"

Prof: "Entonces, tomen asiento y trabajen" (dirigiéndose a la Practicante) ¿En qué quedamos?

Obs: "En el Imperio de Carlomagno"

Prof: "Claro, bueno, eso es lo que yo tengo que decir al respecto... trata de hacer una prueba antes de que se termine septiembre, por el tema de los paros que están anunciados..."

Obs: "Entonces, tendría que ser antes de pasar el Islam..."

Prof: "Claro... lo dejas para después... a las chicas por lo general les gusta el Islam... y más en relación a lo que está pasando hoy en el mundo... les llama la atención el tema

Unas alumnas corretean a otras entre medio de los bancos, tirándoles el pelo a las perseguidas.

Se vuelve la atención al tema de la Planificación del resto del Semestre. Recordar en este punto que la Profesora tiene una misión fundamental: pasar todos los contenidos del Planes y Programas, ya que eso es lo que se revisa a fines del semestre en el Libro de Clases. Por eso es que le había solicitado a la Practicante, con anterioridad, una Planificación que contemplara la totalidad de los contenidos que faltaba por ver.

de las costumbres y esas cosas... Bueno, eso es lo que tengo que decir, consejos que te doy de mi experiencia... yo estoy abierta a cualquier duda que tengas..."

Obs: "Muchas Gracias por su disposición... en realidad sí tengo dudas, en cuanto a los objetivos que se nos plantean..."

Prof: "Claro, el tema de los objetivos los tienes que tener súper claros a la hora de planificar porque... oye que están inquietas... ¿qué hora es?"

Obs: "Son las 13:40"

Prof: "Disculpa, es que ya nos tenemos que ir... (levantándose de su asiento, se dirige a la alumna bibliotecaria) Ayúdame por favor a recolectar los libros..."

Aa6: "Pero no hemos terminado Profe"

Prof: "No importa, ya van a tocar... ¿Quién más me ayuda a recolectar los libros para que se los lleve su compañera? (pregunta al curso) Es que es para que no te tome hora de tu colación"

Prof: "Vamos terminando... vamos recolectando los libros... ¡!! (con ademanes de sus manos) (dirigiéndose a la Practicante) ¿Qué te ha parecido la experiencia a estas alturas... ¿cómo me ves a mí en mi Práctica Pedagógica? Me interesa saber lo que piensas de mí, para yo también ir aprendiendo de ustedes..."

Obs: "He notado que Usted echa mano a los aprendizajes previos, con la 'Lluvia de Ideas'... por lo mismo, en lo metodológico,

Se da cuenta la Profesora de que ya hay alumnas almorzando, y de que es hora de terminar la clase.

está realizando una clase dialogada con las alumnas, lo cual le permitiría ir construyendo aprendizaje en el aula..."

Aa6: "Ya po', ¡¡¡pasa los libros!!!"

Prof: "Por favor, coopera con tu compañera"

Obs: "Profesora, la próxima clase yo pretendo aplicar el test VAK y un pretest, para poder ir afinando el tema de los procedimientos y de las estrategias que pretendo utilizar..."

Prof: "¿Test VAK?"

Obs: "Es un test que permite apreciar el cómo aprenden las alumnas, si visual, auditiva o kinestésicamente. Ello ayuda a orientar qué procedimientos es factible realizar en un grupo curso".

Prof: "¡Qué entretenido! Podrías prestármelo después para ver si lo aplico a otros cursos, a principio de año"

Obs: "Claro, ningún problema"

Prof: "Bueno, en eso quedamos... ¡Hasta luego chiquillas!"

Aas: "Chao Profe".

Fin grabación: 13:45.

Ya las alumnas bibliotecarias pueden ir a devolver los libros pedidos, y las alumnas arreglan sus cosas para poder ir a colación. Otras derechamente ya salen de la sala de clases sin que la Profesora se de cuenta.

A estas alturas, la Profesora estaba atrasada para irse ella a almorzar. De ahí que se despidiera lo más rápido posible, sin siquiera preocuparse por finalizar la actividad con un 'momento cierre', o bien, dar instrucciones para dejar la actividad como tarea para la próxima clase.

**Anexo 6: Registro Observación de Clases n° 1 Profesora 2. Fase 2**  
(Lunes 21 de Agosto de 2006. incluye notas de campo)

Registro	Notas
<p>Hoy día comienzan mis observaciones, además tengo que conocer a la profesora. Como me habían indicado días antes, llegué a las 9:10, la clase comenzaba a las 9:35. La portera ya me conocía, por lo que sólo me saludó y me dejó entrar. Fui directamente a la oficina de la Jefe de UTP, golpeé y no había nadie. Por lo que me dirigí a la oficina de al lado, aprovechando que estaba con la puerta abierta, había una señora, de aproximadamente unos 40 años, más no. Le pregunte por la señora Lissette y me dijo que no estaba. Me preguntó qué necesitaba, le expliqué que más que a la jefe de UTP necesita hablar con la profesora Alejandra, y me dijo: “yo soy ¿tú eres uno de los alumnos en práctica?” a lo que respondí que sí, que mi nombre era Angélica. Nos presentamos.</p> <p>Me comentó que estaba enterada que ya habíamos elegido curso, por lo que me preguntó: ¿cuál es el curso que elegiste” yo, un poco confundida, porque pensé que ella sabía que yo estaba en este horario en el colegio, era porque tenía que comenzar a observar el Segundo medio “D”.</p> <p>Cuando le dije que el curso elegido era el Segundo “D”, movió la cabeza hacia ambos lados y me dijo: “ese es el peor segundo que tengo”, comentó que eran alumnos desordenados, no muy diferentes a los otros, pero con una actitud desagradable, distinta a los otros cursos, que otros cursos podían ser igual de desordenados, pero con ellos eran pesados. Igualmente me invitó a observarlos para que me formara una propia idea de ellos.</p> <p>Señaló que trabajar en el colegio era difícil porque era un “Liceo para Todos” donde los alumnos están en riesgo social, por lo tanto era complicado.</p> <p>Nos fuimos a la sala, que estaba en el segundo pabellón, el curso estaba fuera de la sala, a pesar que habían tocado el timbre para finalizar el recreo hace un par de minutos, habían muchos niños en el pasillo, a medida que nos íbamos acercando algunos alumnos caminaban hacia otra sala.</p> <p>Nos detuvimos frente a la puerta y les ordenó formarse para luego ingresar a la sala.</p> <p>Entramos, y comenzó a separar los pupitres de los alumnos pegados a la pared, al mismo tiempo, llamaba la atención de los alumnos que no tuvieran su delantal puesto. Una vez que se formó un pasillo</p>	

<p>entre la pared y los bancos se devolvió hacia delante, los saludó y les explicó mi presencia en la sala. Pero en ningún momento me dio espacio para presentarme, ni saludar. Mientras los alumnos se sentaban yo caminé hacia el final de la sala, me senté en una silla, no era la única disponible, porque al parecer había varias inasistencias.</p> <p>La profesora les ordena que saquen el cuaderno y comienza a explicar el contenido: “El proceso de Independencia” título que escribe en la pizarra. Les explica y luego les dice que escriban en el cuaderno. Les comienza a dictar. Ella en todo momento se desplaza por la sala. Algunos alumnos conversan en voz baja, otros lo hacen en voz un poco más alta y la mayoría escribe en silencio. De repente, de la nada un alumno en medio de la clase grita, a lo que la profesora lo mira fijamente.</p> <p>Así transcurre toda la clase, hasta llegar al final. Suena el timbre, que indica recreo, todos se paran y salen de la sala, no hay una despedida formal, a medida que los alumnos van saliendo de la sala se despiden de ellos.</p> <p>Salimos de la sala y caminamos hacia la oficina de la Jefe de UTP. Me dijo que ella prefería que me cambiara de curso, porque éste era un curso que no le agradaba y que lo más seguro era que yo, por mi casi nada de experiencia, no pudiera hacer mis clases. Me señaló que podría trabajar con el Tercero “A” de dónde ella es profesora jefe, pero por horario no podía.</p> <p>Íbamos por el pasillo del pabellón y me dijo que ella era muy pesada con los alumnos, una de “sus reglas” es no sonreírles a los alumnos en el patio, porque considera que es darle demasiada confianza.</p> <p>Después de ese comentario me preguntó qué novedades había para hacer clases, nuevos estudios, algo, un nuevo enfoque. Yo señalé que en hace unos tres semestres a tras, en práctica se comenzó a trabajar con los “MDD” y le expliqué a grandes rasgos que es un instrumento que sirve esencialmente para la planificación de clases, el que señala que ésta debe comenzar con el análisis de los factores contextuales y desde allí proponerse metas de aprendizaje. Me preguntó que ¿a qué me refería yo con factores contextuales? Le respondí que era todo los factores que influyen en el aprendizaje, le di ejemplos como la escolaridad de los padres, los recursos que tuviera el colegio. A lo</p>	<p><i>Por su comentario, cuando dice “confianza” se está refiriendo después ya no la respeten.</i></p> <p><i>Lo único que pensé es que si la jefe de UTP da esa explicación, si ella tiene esa concepción, ¿qué quedaba para los profesores?</i></p> <p><i>Sentí que me estaba desafiando a decir algo rápido, pero a la vez tenía un tono irónico, lo que trataba de decir era que con ese curso no importaba la estrategia, los resultados serían igual de malos.</i></p> <p><i>Sinceramente, me pareció un poco exagerado.</i></p> <p><i>Sentí que hablaba con rabia de ellos.</i></p>
--	---



<p>que me respondió que en el liceo no se hacía así. En este momento llegamos a la oficina, entramos y nos encontramos con la jefe de UTP, a quien la profesora le contó “esta novedad” de los factores contextuales, señalándole que no lo entendía bien. Luego le preguntó si ella había escuchado de ellos, a lo que LA JEFE DE UTP, respondió con seguridad que si, y le dio “por ejemplo si tú tienes que pasar la revolución francesa en los terceros, en el tercero D que es el más malo el más desordena y el tercero “A” que es más ordenado, te ponen más atención; en el Tercero “D” como cuesta más tú vas a explicar más bien el título no más, en cambio con el Tercero “A” tú vas a tratar la revolución Francesa en más profundidad”. Frente a esta “Explicación” le dije que el objetivo era que se alcanzaran los mismos objetivos, con diferentes estrategias, a lo que la profesora mentor con una pequeña alza en su tono de voz “y ¿qué estrategias ocuparías tú con el curso que fuimos recién?” le contesté que tendría que pensarlo (obvio, no podía decir algo al azar, si no había analizado los factores contextuales).</p> <p>No recuerdo cómo fue que cambiamos el tema y las dos me señalaron que independiente qué curso tomara, tenía que seguir una rutina al comenzar todas las clases, y ésta consistía en: ordenarles que se pusieran de pie y se quedaran en silencio, que se separaran de la pared, procurar que todos anduvieran con su delantal.</p> <p>Al parecer el colegio le da una gran importancia a esta rutina, consideran que cumpliendo todos los días y en cada clase esta secuencia están formando hábitos en los alumnos, hábitos que no tienen porque en sus casas tampoco se los han enseñado. La jefe de UTP, me deseo suerte y se despidió.</p> <p>La profesora me llevó a su oficina, donde me volvió a explicar que no quería que trabajara con el curso recién observado, por lo que me dio otros me dio el horario de otro segundo, el Segundo “C”, el que tenía clases, señaló que igual eran desordenados, pero su actitud era distinta, eran más respetuosos. Yo sólo le dije que iba a tratar de ver mi horario porque tenía unos problemas para tratar de trabajar con el otro curso que me recomendaba. Por lo que quedamos de acuerdo en que nos juntaríamos el próximo miércoles, para observar el otro curso.</p> <p>Nos despedimos.</p>	
---	--

## Anexo 7: Transcripción Entrevista en Profundidad Profesor 3. Fase 2

### *Entrevista en Profundidad*

Nombre : XX  
Colegio : XX, Viña del Mar  
Profesor de Historia y Geografía.

**En torno a las orientaciones del ministerio, estas ¿te sirven para su Práctica Profesional?**

En realidad, sirven sólo como marco de referencia.

**¿Por qué?**

Porque en el fondo lo que hace el Ministerio es fijar estándares universales, lo que en un principio es positivo, pero la realidad de los colegios es tan dispar que son marcos que tú tienes que saber contextualizar, si no eres capaz de ello, cuesta, cuesta estar aplicando marcos que fija el ministerio tratando de hacer calzar la realidad del Colegio a esos marcos, la situación debe ser distinta, es decir, esos marcos nos deben, nos deben guiar por cierto, pero no deben ser el elemento que regule tu situación en el aula, ya sea en el entendimiento con los alumnos, en el entendimiento con el Colegio, entonces en el fondo lo que nosotros debemos hacer es tomarlos como referencia

**¿Cómo entiendes tú esas orientaciones? ¿Sólo referenciales?**

Sí, yo las entendería sólo referenciales.

**En su Práctica Profesional: ¿Tomó en cuenta las orientaciones emanadas del Ministerio? Y sí es así ¿De qué manera? ¿En qué ámbito?**

Es importante definir el ámbito, hay que recordar que tenemos orientaciones de tipo metodológicas, curriculares, incluso disciplinarias, mmm, en ese sentido uno siempre las tiene en conocimiento, pero, insisto en lo que dije al principio, es uno el que conociendo un grupo curso, mas allá de un grupo Colegio, un grupo curso, debe saber contextualizarla, entonces por eso me gustaría hacer esa aclaración entre las que son del ministerio y las que uno se apropia y regula por su cuenta, o sea yo te diría que en ese sentido es una situación bastante personal, obviamente siempre dentro de los márgenes que permite una buena convivencia.

**¿Pero lo entiendes en interacción con el grupo curso?**

Sí, si, de hecho, el grupo curso es en gran parte el que define tu postura frente a la clase.

**En otro ámbito, en torno al ámbito de la institución escuela ¿Qué elementos del Proyecto Institucional son relevantes para su planificación y por qué?**

Bueno, en gran parte la connotación que se le ha dado bastante dentro del proyecto curricular del Colegio, es el tema de los valores, ehh, trabajar el tema de los valores en la clase, a través de los contenidos, yo creo que eso tiene ingerencia en mi planificación, aquí no se trata necesariamente de caer en nuestra disciplina en abordar la historia de la Iglesia, ni mucho menos, sino simplemente a través de la Historia, ver actitudes valóricas que se puedan

reforzar en las actitudes que vemos a diario; honradez, perseverancia, compañerismo, lealtad, etc., ese tipo de valores se nota fuerte en el programa del Colegio y permanentemente se nos esta generando que deben ser contemplados para la planificación.

**Es sin duda, uno de los elementos más complejos de evaluar y la Reforma no ha tenido muchas herramientas para hacerlo, en el ámbito de los transversales, de los valores ¿Cómo ves el nivel de logro de eso? Porque tú me dices que es uno de los elementos más valiosos del Proyecto, ahora ¿Cómo tú ves el nivel de logro?**

En realidad, es difícil contestarte el nivel de logro porque, eh, estos elementos transversales que se nombran son parte de un currículo yo diría un poco más oculto entonces en ese mismo sentido las herramientas que hay para evaluarlo, aparte de ser precarias, están siempre en la base de la percepción que uno tiene, uno tiene la percepción de que el alumno esta siendo más leal, mal compañero, etc. eh, pero realmente es difícil fijarse un porcentaje de logro, lo que tú en el fondo haces es visualizar el tipo y el nivel de convivencia que tiene en el grupo curso.

**En otro ámbito, en el ámbito de tu práctica profesional ¿Cómo reflexiona sobre su Práctica Profesional?**

Yo creo que la principal reflexión que uno tiene que hacerse en la práctica profesional es la autocrítica, es decir, desde los niveles más básicos de resultados de aprendizajes, por ejemplo, una prueba que tú tienes malos resultados, ¿Qué esta pasando ahí? Lo más fácil es siempre echarle la culpa a los alumnos, no estudian, y que en este contexto tú ya te habrás dado cuenta que en gran parte es verdad, pero no es el único factor, entonces tú tienes que ver que cosas no están resultando bien o derechamente que cosas estas haciendo mal, eh, yo creo que siempre es bueno preguntarle a los alumnos, en un ambiente de confianza, de repente a los que les va peor...

**¿Eso tú los has hecho?**

Sí, eso se hace.

**¿Y en que momento te has tomado el tiempo? Porque esa reflexión, genera una decisión.**

Sí, por ejemplo tú, puedes conversar con ellos de manera más libre en los recreos, ya, y obviamente después de una prueba tú varías un poco la forma de trabajar que estabas realizando, pero, la idea es tampoco variar tu metodología de clase, simplemente modificar, hacerla más... tratar de pulir los errores que uno pueda presentar, variar los instrumentos también, yo creo que, claro, uno siempre habla de detectar problemas de aprendizaje en los alumnos, pero eso tiene que ver bastante con el instrumento, es decir, si tú haces una clase expositiva, las preguntas de análisis no son muy coherente y viceversa también, entonces uno tiene que ser y tener la autocrítica suficiente para saber que hay instrumentos que no se condicen con ese tipo de clase y tratar de trabajar esa situación.

**¿Esa reflexión ha generado cambios en tu práctica?**

Más que cambios profundos, son modificaciones, ya ¿porque son modificaciones? porque de repente también tú te apropias de ideas, por ejemplo, yo también tuve la suerte de contar con tu presencia en el Colegio, con la presencia de Rodrigo y allí uno va sacando ideas también, va viendo cosas que resultan, desde afuera, porque cuando uno esta en la Sala, siempre cree que resulta todo, ehh, pero viéndolo desde afuera uno sabe que no es así, entonces siempre (.....) modificar, modificar ciertas situaciones y en general, uno las va modificando en función de cómo queda la situación que hace el alumno de él.

**¿Lo que usted realiza en situaciones de aula se relaciona con logros de aprendizajes en sus alumnos?**

Sí, lo que pasa es que hay que separar dos niveles ahí. El primer nivel dice relación con el, la generación de aprendizajes más básica que en el fondo tiene que ver con la asimilación de datos, datos factuales...

**La reproducción...**

Datos reproductivos, claro, ehh, en ese sentido es muy fácil medir el nivel de aprendizaje de los alumnos, puedes preguntar en tablas, hacer quiz, en las mismas pruebas, pero en realidad lo que, para que, para que son esas fechas, esos datos, esos conceptos, etc., son simplemente para que el alumno logre análisis, si bien el análisis necesariamente no es crítico en el caso de los chicos de acá, por lo menos sí logran un nivel de análisis que sea coherente, que sea argumentativo...

**¿Eso tú lo verificas como un logro de aprendizaje en tus alumnos?**

En gran parte de los alumnos yo lo verifico sí, como un logro de aprendizaje, obviamente con matices, obviamente muchas veces estos alumnos sienten que al no dominar el contenido no pueden analizar y en eso tienen un problema, el análisis muchas veces es independiente del contenido, el contenido en el fondo te debe servir como elemento argumentativo, emmm, pero yo creo que, a ver, generalmente si tú lo pones en términos porcentuales, entre 15 y 20 alumnos tienen un alto nivel de análisis, ehh, la media grupo curso, que es a donde debemos apuntar nosotros, siempre esta ahí dependiendo de lo que se haga o no, ehhh, y lamentablemente siempre hay un porcentaje que no es menor 15 a 20 aproximadamente, de alumnos que en realidad no se interesan, no estudian y que son alumnos que uno intenta no dejarse llevar por ellos, pero lamentablemente los resultados que ellos entregan, la disposición que ellos tienen en la clase, es difícil para la institución.

**Pero tú crees allí que, por un ámbito de las relaciones interpersonales que se generan en el hecho de enseñanza-aprendizaje, esta la responsabilidad propia ante nuestros aprendizajes, tanto como profesionales, como ello como estudiantes, pero en ese ámbito ¿cómo tú ves reflejada el déficit en habilidades cognitivas? Porque por una parte claro, hay jóvenes, estudiantes, que incluso podríamos generalizar que tienen malas actitudes ante las clases, pero hay algunos que tienen problemas de habilidades cognitivas que no se han desarrollado, que son aquellos que**

**siempre verificamos como los que “no se la pueden”, pero en ocasiones hay chicos que les cuesta más y ese costarle más verifica problemas en sus habilidades cognitivas...**

Haber, uno siempre tiene una carencia, uno trata de uniformar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, nosotros siempre hemos tenido claro que hay alumnos con habilidades distintas y con formas de aprendizaje distintas, eh, lamentablemente, y hablo por mí por lo menos, yo no me he hecho cargo de más de dos o tres que van referenciadas básicamente al uso de aprendizaje a través de lecturas, a través de los sentidos, eh, o a través del análisis, pero lamentablemente hay una serie de elementos, por ejemplo, los visuales que yo no utilizo mucho en este momento y que también son una forma de aprender, entonces claro, yo, por lo menos en los cursos que tengo, no hay alumnos que no tengan una forma de aprendizaje concreto, algunos tienen falencias serias, ya nosotros evidenciamos claramente falencias a través de la redacción, argumentación, con el pensamiento lógico incluso, pero no podríamos hablar por lo menos en los casos que yo tengo de alumnos que no tengan ninguna forma de aprendizaje, ya, sí, obviamente, uno trata de apuntar a la mayoría, y la mayoría aprende, a través de lo que yo siempre he denominado como una clase expositiva, con una exposición de conceptos, y a través de ahí enseñar como hacer un tipo de análisis, y después escriben... que lo repitan, para que finalmente terminar construyendo su propio análisis, eso es como la secuencia que trato de trabajar, eh, y obviamente no todos calzan con aquello, entonces ahí tú tienes que tratar de repente variar un poco, pero, los casos particulares se tienen que ver con cuidado...

**Me has dicho que sí verificas logros de aprendizaje en tus alumnos a través de tu práctica ¿Qué situaciones mejorarías dentro de tu práctica profesional? Por supuesto en función de los aprendizajes ¿Qué es lo falta? ¿Cuál es tu falencia?**

Yo creo que en específico falta el desarrollo de instrumentos que te permitan cuantificar de forma efectiva los niveles de aprendizaje y estoy hablando no de una prueba necesariamente, estoy hablando acá, de una prueba que mida los elementos que uno trabaja en la clase...

**¿Te refieres a detección de necesidades?**

Me estoy refiriendo haber, incluso ni siquiera a detección de necesidades, sino test que me permitan a mí, evidenciar de forma clara cuales son por ejemplo los deseos de los alumnos, intereses, cuales son sus problemáticas a nivel de aprendizajes, para así posteriormente uno poder desarrollar una secuencia de clases que les permita a esos alumnos suplir esos problemas, eh, sí en realidad uno siempre se desliga de ese tema y se limita a evaluar con pruebas, lamentablemente también siempre uno peca al designar otro tipo de trabajos, ya sea discusión, trabajo grupales, informes, etc., trabajos de investigación, peca en evaluar solamente un aspecto, yo creo que allí hay una falencia, uno es bastante monofocal en la evaluación de los productos, allí se produce una falencia de repente, no costaría mucho más evaluar dos o tres aspectos para poder eh, sopesar el producto que los alumnos elaboran.

**En el último ámbito de la entrevista, entendemos los factores contextuales como todo agente que influya de manera significativa en el**

**desarrollo de un proceso. En este caso, todo agente interno y externo que influya de manera significativa en el desarrollo del Proceso Enseñanza y Aprendizaje.**

**¿Qué considera como factores contextuales en la educación?**

Haber, el tema de los factores contextuales es complicado porque ahí uno puede tener dos posibilidades cuando se plantea frente a ello. La primera es simplemente rehuir de sus existencia, no tomarlo en cuenta, con lo cual tú das una enseñanza descontextualizada, pero, creo que la otra problemática esta en el otro extremo, es decir, tomarlos como que son la razón de la, por cual uno realiza un tipo de práctica y no otro. Yo creo que hoy en día, si tú preguntas a nivel, inclusive nacional, los factores contextuales principalmente son, separarlos, hay que separar aquí los que son de tipo cognitivo y los de tipo institucional.

Yo creo que en los de tipo institucional, la mayoría de los colegios es bastante monofocal en las planificaciones que les exigen a los profesores, generalmente atenerse a los planes y programas y no le permiten libertades...

**Por lo tanto, en el ámbito institucional tú me estas aseverando que no se te pide una lectura de los factores contextuales...**

Haber, en este colegio, la evaluación de los factores contextuales, queda a nivel de palabra con el profesor jefe, con el director, o lo mismo que uno puede tratar con los alumnos, pero, no, no, no, aquí no hay nada formal ante los factores contextuales...

**No existe el concepto de “educación contextualizada”, como un constructo teórico que guíe la planificación...**

No, o sea, si tú lo pones en esos términos a modo institucional que este colegio se preocupe... o que haga caso a los factores contextuales, no es así, en el sentido de que, nosotros trabajamos en Consejo de Profesores o en departamentos, pero insisto, quedan a un nivel de simplemente moralidad, conversación de pasillo, recomendación, etc.

**Ahora, estos factores contextuales, primero ¿Cómo los lees? Y segundo ¿cómo lo ocupas en tu planificación?**

Haber, antes de entrar en el ámbito más (relacional) me imagino que tú quieres algo más enfocado a mi práctica en personal, dentro de mi práctica en personal, el primer factor contextual clave para mi es la disposición del curso, ya, la disposición del curso en cuanto a ánimo, a voluntad, a ganas de aprender, etc., y eso tú lo puedes evidenciar a través de la participación de la atención que ellos te colocan, obviamente cuando estamos hablando de un tema, ehh, que los alumnos consideren que es pertinente, ni siquiera entretenido para uno, sino pertinente, y ahí tú puedes tener un instrumento, yo creo, bastante eficaz, para poder ver si cuentas con un curso con el cual puedas poder empezar a trabajar inmediatamente, si no es así, obviamente, puedes realizar un trabajo previo, una vez sabiendo cual es la realidad del grupo curso, el otro factor contextual importante es ver los niveles de aprendizajes de los alumnos, pero más que niveles, la forma de aprender que tienen, ya, cuales son los elementos que más le motivan, la forma de trabajo, yo creo que esos dos elementos son básicos para mí...

### **¿De qué manera influyen estos en los aprendizajes de los alumnos?**

Influyen bastantes, ya que a través de ellos, uno va realizando estas modificaciones que yo te hablaba hace un momento, eh, lo que pasa es que, haber, uno cuando se mueve en el aula, eh, deja de lado bastantes elementos teóricos, deja de lado instrumentos que a ti te pueden servir de manera mucho más científica para constatar lo que tú percibes, y ahí, insisto, hay un error también de mi parte, de uno se queda con estas percepciones que muchas veces pueden ser erradas, y a través de eso, uno hace las modificaciones que considera pertinentes para el grupo curso; en mi caso es así, yo me quedo bastante con las percepciones, eh, tengo ahí una relación con los alumnos que me permite, podría decir yo, que estas no estén tan erradas y hacer las modificaciones que tal vez sea adecuadas para el momento, pero sí, si tú me preguntas por rigurosidad en mí, no manejo el tipo de instrumentos que me permitan hacer modificaciones en función de datos cualitativos si quieres.

### **Cuando visualizas el contexto de sus alumnos ¿Cómo una posibilidad o una limitante para su práctica docente?**

Siempre una posibilidad, es decir, desde factores que operan en el aula de manera tácita, como el contexto socioeconómico que tienen los alumnos, el contexto sociocultural, de la familia o de ellos mismos, eso siempre es una oportunidad, porque te permite enriquecer, enriquecer lo que tú le entregas, que ello, lo valoren más, ahora siempre en función de la forma en que ello lo reciben mejor, o sea, en realidad tú sacas bien poco en elaborar una gran clase teórica, con una serie de conceptos bastante elevados, bastante pertinentes, pero ellos no te van a entender porque ellos no tienen el aparataje previo, de repente es mucho más eficaz optar por cosas más simples y con eso a través del año ir logrando subir el nivel de ellos, por eso yo creo que hacerse cargo de esos tipos de elementos que entre comillas uno dice vienen de la casa, de parte de la familia, te permiten enriquecer lo que estas haciendo, en ningún caso yo creo que son una limitante, claro yo creo que muchas veces lo más fácil es decir, bueno si en realidad este alumno no va a aprender, no hay caso, y más de alguna vez, uno lo dice o lo ha pensado de una persona en específico, en un momento dado, pero a través del año se va dando cuenta que no, en realidad decir eso, es apresurarse, hay que terminar el proceso, para emitir ese juicio...

### **Eso, para tú práctica, ahora, para los alumnos ¿Cómo una posibilidad o una limitante para el aprendizaje de los alumnos?**

Haber, yo creo que allí hay un elemento personal, yo creo que un número no menor de alumnos siempre dice que; “no, no le da, porque yo no me la puedo” o “esto, nunca lo podré aprender”, “no tengo para estudiar”, etc.; ellos muchas veces lo ven como una limitante, el otro porcentaje, menos mal, un porcentaje alto, un 70%, 80%, no se fija en eso, no se si será bueno o no que ello separen lo que viven en su casa, en el mundo distinto al colegio, me da la impresión que muchos de ellos hacen una vida en el colegio y otra vida afuera, nosotros sabemos que la educación apunta para otro lado, es decir, como nosotros insertamos la educación para que nos de herramientas que nos permitan... manejarnos en el mundo entre comillas real.

**¿Qué elegirías? ¿Que el contexto se sobrepone a la enseñanza o la enseñanza se sobrepone al contexto? Y ¿Por qué?**

De partida, esa es una pregunta abierta, donde las dos respuestas pueden ser válidas, ahora si tú me pides que decante por una en específico, ya po', lo tal vez políticamente correcto sería decirte, no que la enseñanza es la que se sobrepone al contexto, en fin, porque es acá donde ellos pueden adquirir las herramientas para superarse, etc.; pero creo que teniendo un tono más realista, los contextos y quiero hacer referencia a esto, los contextos particulares de cada colegio modifican la enseñanza, pero insisto particulares, ya....

**Entiendes entonces que el ámbito educativo es heterogéneo, interactivo, interrelacional y cambiante...**

Sí, por supuesto que sí, de partida, trabajamos con personas, nosotros interactuamos con personas y nuestra práctica tiene que ver con esa interacción, las personas de repente son cambiantes, ya, son moldeables, sobre todo a esta edad y uno mismo va cambiando en función de esas personas, así que ahí un todo que tiene relación que cuando tu planificas algo no necesariamente lo vas a terminar a fin de año y eso no significa que tu lo hayas hecho bien o mal, simplemente que fuiste capaz de adaptarlo a las necesidades del curso en "x" momento y a las personas que habían...

**Ok, muchas gracias, XX.**



## Anexo 8: Guión de la Webquest: Vida Cotidiana en Atenas de la Antigua Grecia

Webquest para 3º año de enseñanza media

Asignatura: Historia y Ciencias Sociales

Diseñada por: XX

E-mail: [xx@gmail.com](mailto:xx@gmail.com)

### Introducción

Eres un actor de teatro, y tu Compañía ha decidido montar una obra ambientada en Atenas de la Grecia clásica. Te han asignado un papel como habitante de Grecia en la antigüedad. Tu misión será informarte junto a los otros actores al respecto para apropiarte bien de tu rol. Para ello investigarás sobre dicho periodo para poder compenetrarse mejor con sus personajes y llegar a entender

¿Cómo vivían los griegos en Atenas en la Antigüedad?



### La tarea

Para trabajar se organizarán en grupos y deberán construir un power point con los siguientes temas:

- Su entorno geográfico
- Vida cotidiana de los atenienses
- Forma de gobierno y participación ciudadana
- Papel de las mujeres en la sociedad

Una vez que tengan listo el power point deberán presentarlo al productor y al director de la obra.

- P** 1.- Se reúnen en grupos de 4 o 5 actores  
**r** 2.- Nombren un coordinador general del grupo  
**O** 3.- De común acuerdo fijen normas de trabajo para el grupo las que deben ser respetadas por todos  
**C** 3.- Se deben repartir los temas indicados en la tarea  
**e** 4.- Ahora investigarán realizando las actividades planteadas para cada tema:  
**S** • **Su entorno geográfico:** Para entender la influencia del medio geográfico en la forma de ser y la identidad ateniense completa la [ficha 1](#) y anota en ella tus conclusiones  
**O** • **Vida cotidiana de los griegos:** Aquí deberán confeccionar la [agenda del ateniense](#)  
• **Forma de gobierno e instancias de participación ciudadana :** En esta sección deberán realizar las actividades detalladas en la [ficha 2](#)  
• **Papel de las mujeres en la sociedad:** Vamos a revisar como vivían las mujeres en Atenas. [Ingresa aquí.](#)  
5.- Una vez que tengan la información deben reunirse como grupo para armar la presentación de power point.  
6.- Finalmente realizan la presentación.

Aquí encontrarán enlaces que les permitirán acceder a la información para los diferentes temas:

**Entorno geográfico:**

<http://www.santiagoapostol.net/latin/geogrecia.html>

**Vida cotidiana de los griegos:**

[http://www.santiagoapostol.net/latin/vida\\_grecia.html](http://www.santiagoapostol.net/latin/vida_grecia.html)

Esta página contiene información referida a las rutinas que realizaban los griegos en su día a día.

<http://www.elinformadordegrecia.com/jms/grecia/grecia.htm>

Esta página ofrece información de diversos ámbitos de Grecia tales como historia, sociedad, dioses, personajes entre otras cosas.

**Forma de gobierno y participación ciudadana:**

<http://www.liceodigital.com/historia/grecia/griegos3.htm>

Esta página ofrece un breve resumen respecto a los siglos V y IV y a los diversos acontecimientos que ocurrieron en ese período

**Papel de las mujeres en la sociedad:**

<http://es.geocities.com/sssdan187/aes-mujer.htm>

En esta página se hace referencia a la posición de las mujeres en la antigua Grecia, haciendo referencia a sus espacios de participación, sus roles, etc.

**Información general:**

<http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/HisArtLit/01/grec.htm>

Presenta un breve relato histórico sobre la evolución de la civilización griega desde sus orígenes partiendo en el período arcaico, su expansión, personajes importantes, hasta el período helenístico con Alejandro Magno.

## Evaluación

CATEGORÍA	EXCELENTE	MUY BIEN	BIEN	ACEPTABLE
<b>Trabajo Cooperativo</b>	Los compañeros demuestran respeto por las ideas de cada uno, dividen el trabajo de forma justa, muestran un compromiso por la calidad del trabajo y se apoyan unos a otros.	Los compañeros muestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa. Hay compromiso por parte de algunos de los miembros hacia un trabajo de calidad y se apoyan unos a otros.	Los compañeros muestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa. Hay poca evidencia de compromiso hacia la calidad del trabajo en grupo.	Los compañeros discuten o no respetan las ideas de cada uno y su aportación. La crítica no es constructiva y no se ofrece apoyo. El trabajo es hecho por una ó dos personas.
	4	3	2	1
<b>Precisión de conceptos históricos</b>	Hay precisión histórica en la utilización de todos los conceptos expuestos en la presentación.	Hay precisión histórica en la mayoría de los conceptos expuestos en la presentación.	Hay precisión histórica en unos pocos de los conceptos expuestos en la presentación	No hay precisión en los conceptos utilizados
	4	3	2	1
<b>Contribuciones</b>	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro fuerte del grupo que se esfuerza.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro satisfactorio del grupo que hace lo que se le pide.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Puede rehusarse a participar.
	4	3	2	1
<b>Cantidad de Trabajo</b>	La cantidad de trabajo es dividida equitativamente y compartida	La cantidad de trabajo es dividida y compartida equitativamente	Una persona en el grupo no hizo su parte del trabajo.	Varias personas en el grupo no hicieron su parte del

	por todos los miembros del grupo.	entre los miembros del equipo.		trabajo.
	4	3	2	1
<b>Uso de Internet</b>	Usa con éxito enlaces sugeridos de la Internet para encontrar información y navega a través de los sitios fácilmente y sin asistencia.	Puede usar enlaces sugeridos de la Internet para encontrar información y navega a través de los sitios fácilmente y sin asistencia.	Puede usar ocasionalmente enlaces sugeridos de la Internet para encontrar información y navega a través de los sitios fácilmente y sin asistencia.	Necesita asistencia o supervisión para usar los enlaces sugeridos de la Internet y/o navegar a través de los sitios.
	4	3	2	1
<b>Organización de la Información</b>	La información está muy bien organizada con párrafos bien redactados y con subtítulos.	La información está organizada con párrafos bien redactados.	La información está organizada, pero los párrafos no están bien redactados.	La información proporcionada no parece estar organizada.

## El entorno geográfico en Grecia

### Ficha N° 1 Actividades

1.- Observa el mapa de [esta página](#) y luego indica cuales son los rasgos geográficos característicos de la península griega

2.- Revisa los contenidos de [este enlace](#) y luego responde las siguientes preguntas

- ¿Qué problemas generó a los griegos la existencia de montañas en la península?

- ¿En qué sentido consideras tu que la proximidad al mar condiciona el carácter comercial y marítimo de los griegos?

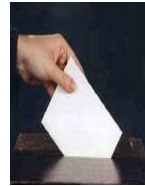
- Los griegos no tenían un sentido de pertenencia con Grecia, sino con sus polis. ¿Qué aspectos de la geografía de la península balcánica crees que influyeron en la falta de una identidad nacional?

## Formas de gobierno y participación ciudadana en Atenas

### Ficha n° 2

#### Actividades

Hoy en día una la participación ciudadana se limita fundamentalmente a votar en las elecciones. ¿Era así para el caso de los atenienses? Vamos a ver.



Revisa esta [página web](#) y luego realiza lo que a continuación se solicita:

1.- Anota cuales son las diferentes formas de gobierno por las que pasó Atenas hasta llegar a la democracia y explica en qué consistió cada una de ellas

2.- Explica en que consistían las siguientes instituciones, cual era su función y quienes las componían

- Ecclesia:

- Bulé:

3.- Explica como funcionaba la democracia ateniense y quienes tenían la oportunidad de participar de ella.

4.- ¿Qué deberes y derechos tenían los ciudadanos en Atenas? [Visita aquí](#)

5.- A partir de lo que ya averiguaste respecto a la democracia ateniense realiza una comparación entre dicho sistema de gobierno y nuestra democracia actual. Para ello utiliza el siguiente cuadro estableciendo categorías de comparación, identificando similitudes y diferencias

Categorías	Similitudes	Diferencias



## Agenda del ateniense

### Ficha N° 2 Actividades

1.- Completa esta “agenda” con los datos referentes a como sería un día normal para un habitante de Atenas. Para ello revisa [este enlace](#)

2.- Ahora responde las siguientes preguntas

- ¿Qué importancia tenían para los atenienses los “asuntos de Estado?”
- ¿Qué similitudes o diferencias puedes encontrar entre la rutina de un ateniense y tú vida actual?
- ¿Qué cosas crees que condicionan este tipo de rutinas?
- ¿Consideras que los atenienses sentían una mayor conciencia de su responsabilidad ciudadana respecto a lo que tú observas hoy en Chile? Fundamenta tu respuesta.

[Volver](#)





## La mujer en la sociedad ateniense

Hoy en día en Chile las mujeres tienen los mismos derechos ciudadanos que los hombres. Esto es tan evidente, que lo vemos concretado en el hecho de que tenemos una mujer como presidenta de la nación.

Para el caso de las mujeres atenienses ¿tendrían ellas las mismas posibilidades de participación en la vida política?

¡¡¡Vamos a averiguarlo!!!!

Para ello debes revisar los siguientes links para responder a estas preguntas.

<http://www.cibernous.com/autores/platon/curioso/mujer.html>

<http://www.elinformadordegalicia.com/jms/grecia/sociedad.htm>

<http://es.geocities.com/sssdan187/aes-mujer.htm>

<http://www.portalplanetasedna.com.ar/grecia5.htm>

Una vez que los hayas revisado estarás en condiciones de responder a esta interrogante.

Para organizar la información de proponemos ir completando el siguiente cuadro

Ámbito	Situación en Atenas	Situación actual
Participación política y derechos ciudadanos		
Derechos individuales		
Posición respecto a su marido		
Educación		
Actividades que realizaba		

Reflexión final:

¿Habría sido posible que una mujer accediera a ser gobernante de una polis como Atenas?

¿Qué tan diferente era la vida de las mujeres atenienses respecto a las mujeres actuales?

Si bien Atenas es conocida como la cuna de la democracia, ¿podemos decir efectivamente que Atenas era una polis democrática tal como la entendemos hoy en día? ¿Por qué?

Volver

## Anexo 9: Uso de Fuentes Históricas en una Evaluación Diagnóstica

### Pre test. El mundo griego

Colegio “XX”

Sede XX, Valparaíso

Profesora: XX

(...)

4.- Lee el siguiente documento y luego responde las preguntas que se plantean.

*“Los comerciantes tienen predilección por el trigo, cuando saben que este abunda en cierta región allá acuden ellos; así recorren el mar Egeo, el ponto Euxino y el mar de Sicilia. Después cargando la mayor cantidad posible de trigo surcan el mar, embarcándose ellos mismos en el barco en el que lo transportan. Aunque estén faltos de dinero no descargan su trigo en cualquier parte, sino que, primero, se informan del lugar en el que el trigo alcanza el precio más elevado y allá lo llevan vendiéndolo al que se lo paga mejor”*

*Jenofonte: Económico, XX, 22-24, 26-28.*

Este texto pertenece a la obra del historiador griego Jenofonte que vivió en el siglo IV a. C. En esta obra aparece un personaje Isómaco, que habla sobre cómo se desarrollaban distintos tipos de actividad económica en su época.

Responde

- a) ¿Cuál es el valor histórico de este texto? ¿Es fiable?
- b) ¿Consideras el trigo un producto importante para los griegos?
- c) ¿De qué actividad se habla en el fragmento? Resume en pocas líneas la táctica de los comerciantes griegos según Jenofonte.

(Informe, p.31)

## Anexo 10: Guión Webquest ¿ Cómo Participamos en Democracia?

3º medio G

XX, Profesora Historia



**Introducción:** Sin duda que Grecia nos ha dejado un gran legado, debido a que esta cultura llegó a un desarrollo superior que le permitió establecer sistemas administrativos y complejos, en torno a la democracia. Una religión y una filosofía. Además del desarrollo de la literatura y en general las letras griegas.

Todos estos elementos se desarrollaron con más énfasis en el Siglo de Oro de Pericles. Por la estabilidad de la época

Recordemos algunos elementos:

Recordemos la estructura Ateniense

- Instituciones legislativas: la Asamblea o Ecclesia y el Consejo o Bulé
- Magistraturas: Arcontes y Estrategos.
- Órganos judiciales: tribunales de justicia civil (Heliea) y tribunales de justicia criminal (Areópago y Éfetos).

Después de la Guerras médicas (contra persas) Atenas entro en un proceso de profundización de la democracia, sobre todo con Pericles, quien estableció un sistema de Democracia Directa, por que todos los ciudadanos tomaban parte en las decisiones.

La participación ciudadana se aseguraba gracias a que todas las magistraturas eran sorteadas, lo que implicaba que esta decisión podía recaer en cualquier ciudadano. Las magistraturas eran colegiadas. La Asamblea ejercía un control con los magistrados quienes daban cuenta de este desempeño.

SIN DUDA QUE ESTE ULTIMO ELEMENTO EL DE LA PARTICIPACIÓN IMPORTA, EL CIUDADANO ATENIENSE LO HACÍA POR MEDIO DE SU VOTO, SU FISCALIZACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD ANTE UN CARGO. PERO TAMBIÉN PARTICIPABA DE LA FILOSOFÍA, EL ARTE, LA RELIGIÓN.

**¿CÓMO PARTICIPAN TUS PARES Y AMIGOS EN NUESTRA DEMOCRACIA?**



### Tarea:

Como tarea Final deberás realizar una investigación en la Red con tus amigos y compañeros del Chat, acerca de cómo participan tus amigos o conocidos en:

1. Política / Religión / Arte/ Filosofía

Entregando finalmente gráficos con respecto a los temas. Deberás enviar la información con una conclusión fina

¿Participación ayer, participación hoy elementos en común y disímiles?

Estos deberás enviarlos al correo de la asignatura XX@gmail.com

**Proceso:**

Para realizar esta tarea deberás:

1. Investigar sobre los temas propuestos
2. Reunirte junto a dos compañeros.
3. Establecer una encuesta abierta o cerrada con 5 preguntas. Cada estudiante a su vez la realizará a 5 personas en la red.
4. Tabular la información y crear graficos con los resultados de las respuestas.
5. Responder la pregunta final, para luego comentarla en clases.

**Evaluación:**

Debes considerar los siguientes elementos,

INDICADORES	Nivel 3 (6-7)	Nivel 2 (4-5)	Nivel 1 (2-3)
<b>Ideas y Contenido</b>	Responde la pregunta que se pide en forma clara y logra establecer una relación entre pasado y presente	Responde la pregunta que se pide en forma clara y reproduce información.	Responde la pregunta que se pide en incompleta, sin establecer relaciones
<b>Organización De los elementos exigidos</b>	Existe orden, la estructura o la presentación incorpora encuestas, tabulación y análisis de ellos	Existe orden, la estructura o la presentación incorpora incompletamente a lo menos 3 de los elementos exigidos	No Existe orden, la estructura o la presentación es incompleta e incoherente

**Contactos: puedes utilizar estas páginas para buscar información**

- <http://www.volny.cz/satrapa1/satrapa1/>
- <http://www.historia-antigua.com/indice.php>
- [http://www.historialago.com/leg\\_cartago.htm](http://www.historialago.com/leg_cartago.htm)
- <http://www.icarito.cl>
- <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/HisArtLit/01/grec.htm>
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Grecia\\_Antigua](http://es.wikipedia.org/wiki/Grecia_Antigua)
- <http://www.step.es/personales/jms/grecia/enlaces.htm>

## Anexo 11: Informes Webquest Realizadas por Estudiantes

### A) Informe Webquest 1

Trabajo de historia

Webquest

XXX

YYY 3° G

**Logrado:** *Faltó desarrollar la respuesta de la pregunta central y asociarla con la encuesta*

#### **Filosofía griega:**

Se inaugura la razón como un instrumento para la búsqueda de la verdad, se siembran los principios de la ciencia moderna. Surge como una respuesta a los mitos, para dar argumento acerca de su naturaleza (el porque de las cosas), ya que la mitología no es un pensamiento filosófico, puesto que no da una afirmación racional y deductiva de sus afirmaciones.

Es así como en Grecia aparece un nuevo principio transformador de toda la realidad: el espíritu de libertad, como conciencia del mismo sujeto humano y de su independencia con respecto al mundo exterior.

**Arte griego:** El arte griego es testimonio de un espíritu que imprime en la materia el sentido de la libertad. El arte oriental es armónico y tradicional, el griego es personal y original.

Los griegos de la antigüedad tenían en gran estima el quehacer artístico plástico, aun a pesar de que la lengua griega no contaba con una palabra específica que definiera arte por oposición a artesanía; con frecuencia, los hacedores de lo uno lo eran también de lo otro, y es que parte de la vida cotidiana helena se sustentaba en la práctica de buscar la belleza y la perfección.

Así, los objetos utilitarios comunes y corrientes, tanto como las grandes obras escultóricas y arquitectónicas, solían realizarse con la ornamentación como un atributo insustituible.

#### **Religión griega:**

En su forma más simple, la religión griega consistía en adorar las doce deidades olímpicas, Zeus, su máximo soberano, habitaba en monte Olimpo. Cada una de las deidades griegas, tenía atributos diferentes de modo tal que Apolo era el dios de la luz y de la música: Atenea, la diosa de la sabiduría y de la guerra. La religión griega era muy compleja porque además, había gran cantidad de deidades locales, muchas de las cuales fueron identificadas como los olímpicos. Esta incorporación de deidades fue posible a través del sincretismo religioso, fenómeno que alude a la fusión de cultos de orígenes diversos. Es interesante destacar que los griegos no tenían ninguna palabra equivalente a religión, y tampoco un sacerdocio vocacional. En consecuencia, lo religioso y lo secular no estaba dividido en modo alguno.

#### **Política griega:**

En la política, el hombre abandona la forma de convivencia gregaria, por sometimiento a un déspota, típica de los pueblos orientales, para vincularse como ciudadano capaz de trazarse su propio destino con plena participación en la configuración del Estado.

Encuesta:(realizada a personas entre 15 y 22 años)

1:- ¿pertenece a algún partido político, donde satisfagas la necesidad de tu opinión política?:

- a- si, pertenezco
- b- no, no pertenezco
- c- no me interesa

2:- Si tuvieras la oportunidad de participar en algún movimiento artístico.

¿Participarías? :

- a- si, participaría
- b- no, no participaría
- c- no me interesa

3:- ¿Crees en alguna religión?:

- a- si
- b- no
- c- no me interesa

4:-¿Te sientes inclinado por el estudio de la filosofía?:

- a- si
- b- no
- c- no me interesa

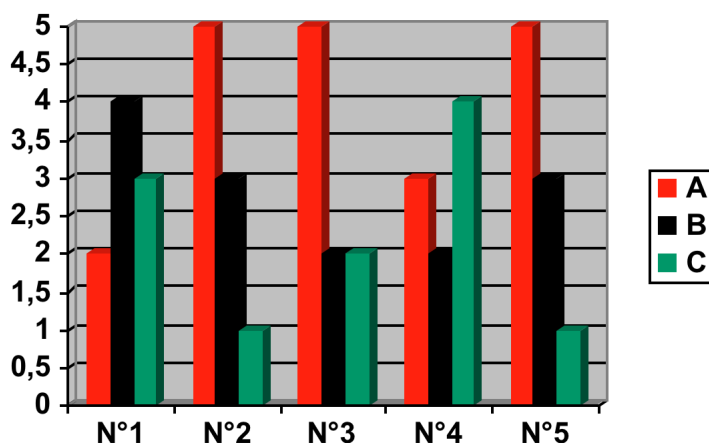
5:-¿Posees algún talento artístico, como escultura, diseño, arquitectura u otros?:

- a- si
- b- no
- c- no me interesa

Tabulación:

Encuestados	Pregunta N° 1	Pregunta N° 2	Pregunta N° 3	Pregunta N° 4	Pregunta N° 5
Carolina Cáceres	C	A	A	B	A
Janis Carvajal	B	A	A	A	A
Gonzalo Díaz	C	A	A	B	A
Daniel Núñez	B	B	A	C	B
Allyson Bastías	C	B	A	C	B
Tania Bravo	B	A	C	C	A
Daniel Tureo	A	C	B	A	B
Walter Westermeier	B	A	B	A	A
Oliver Campos	A	B	C	C	C

Gráfico de la encuesta:



¿Participación ayer, participación hoy elementos en común y disímiles?

La participación de ayer en comparación a la de hoy en actividades como las artes, la religión, la filosofía y la política, es similar en algunos y diferente en otros ya que por ejemplo la religión ha cambiado, en Grecia se tenía una religión politeísta, cada uno tenía su destino predestinado, en cambio ahora las religiones con mas fieles son monoteístas y en el caso de nuestros encuestados predomina el catolicismo el cual tiene como base el libre albedrío, el cual promueve que cada uno hace su destino dependiendo de las decisiones que tome. Otro aspecto es la política, podemos decir que la mayoría de nuestros encuestados no tiene real interés o no sabe mucho del tema, en cambio en Grecia cada hombre quería tener una gran participación en las decisiones que se tomaban en el estado, por consiguiente creemos que este aspecto es similar solo en la manera de organización que es la democracia, pero la mentalidad de las personas no es la misma ya que antes se quería llegar al bien común para engrandecer la polis, en cambio ahora cada uno piensa en lo q le corresponde como individuo. También podemos referirnos a la filosofía, la cual en Grecia fue fuertemente desarrollada por grandes filósofos. La filosofía hoy en día capta mucha atención ya que dentro de ella está la psicología, el aprendizaje, etc. Pero a personas entre 15 a 20 años no le llama mucho la atención por ser una materia muy extensa. En otro aspecto de comparación podemos destacar el arte, el cual se sigue practicando hoy en día, aunque no con la misma valoración que se hacía en Grecia. El arte de hoy en día en comparación con el de Grecia tiene mucha relación sobre todo en la parte de la arquitectura, ya que los griegos hicieron sus construcciones con una serie de características que se usan en la actualidad, como por ejemplo, los pilares. También cabe destacar las esculturas griegas las cuales son inspiración para muchos artistas actuales. En conclusión podemos decir que la participación griega y la participación que tenemos hoy en día en actividades como la religión, filosofía, política y arte, tienen ciertas similitudes. La cultura que tenemos hoy tiene las mismas bases que la de Grecia, pero el pensamiento de las personas es muy diferente.

**b) Informe Webquest 2**

**WEBQUEST**  
**XXX**  
**3° G**

**NO LOGRADO: No desarrolla la respuesta de la pregunta central.**

**Introducción**

La democracia hoy en día se ha desarrollado en gran cantidad de países en el mundo, siendo ésta fundamental para su desarrollo político, económico y social, ya que permite la libre expresión de la ciudadanía. Aunque se puede decir que se ha alcanzado la democracia en nuestro país, ésta es muy discutida ya que no permite la totalidad de libre expresión como se hacía en tiempos anteriores en Grecia (la cuna de la democracia).

La democracia comienza en Grecia con la aparición del gobernador de ese entonces que era Pericles, en la que se permitía establecer sistemas administrativos y complejos en torno a la democracia, ayudando a establecer una religión, filosofía, literatura y en general a las letras.

**Encuesta**

1.- ¿Eres parte o te llama la atención participar en política?

- a) sí
- b) no conozco el tema
- c) tal vez
- d) no

14% responde: a  
13% responde: b  
19% responde: c  
34% responde: d

2.- ¿Te consideras una persona que analice su forma de actuar y las cosas que le suceden en la cotidianeidad?

- a) si
- b) a veces
- c) casi nunca
- d) nunca

15% responde: a  
27% responde: b  
35% responde: c  
23% responde: d

3.- ¿Profesas alguna religión, creencia o culto a la cual le dediques cierto tiempo?



- a)si
- b)a veces
- c)pocas veces
- d)no

8% responde: a  
19% responde: b  
22% responde: c  
38% responde: d

4.- ¿Te gusta el arte o temas que se le vinculen, como teatro, fotografía, etc.?

- a)si
- b)depende
- c)talvez
- d)no

17% responde: a  
36% responde: b  
19% responde: c  
28% responde: d

5.- ¿Consideras que es importante para el optimo desarrollo de tu entorno que todos los ciudadanos participen en actividades que de alguna forma contribuyan a la comunicación y mejoramiento de tu ciudad o país para lograr una mejor calidad de vida gracias al aporte de todos?

- a)si
- b)no todos
- c)algunos
- d)no es de mi importancia

23% responde: a  
17% responde: b  
29% responde: c  
31% responde: d

#### Conclusión de la encuesta

Nos podemos dar cuenta en los resultados de esta encuesta que la gran mayoría de la gente no tiene mayor interés en los temas encuestados, y que muy pocos participan en actividades sociales o de interés para la mejoría de la comunidad.

## Anexo 12: Cuadro Comparativo: Atenas - Esparta

### Guía de trabajo grupal

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de la CIUDADANÍA, en la antigüedad

Instrucciones:

1. Trabaja junto a 4 compañeros
2. Realiza un cuadro comparativo sobre el rol del ciudadano en Esparta y Atenas.

	Esparta	Atenas
Requisitos para ser ciudadano		
Objetivo del ser ciudadano		
Formas de participación		
“Perfil del ciudadano”		
Opinión		

3. Existe alguna similitud entre el rol del ciudadano de Atenas y / o Esparta y el Chileno. Fundamente.

---

---

---

---

4. En que Polis le hubiese gustado vivir ¿Atenas o Esparta?. Desde la perspectiva de ciudadano.

---

---

---

5. Junto a su grupo defenderá el rol del ciudadano \_\_\_\_\_, utilice su libro como soporte.

